Bibliothèque générale des Sciences sociales

A. Croiset, E. Devinat, J. Boitel,
A. Millerand, G. Lanson,
P. Appell, Ch. Seignobos, Ch.-V. Langlois

Enseignement et Démocratie

PARIS FÉLIX ALCAN

XXV

FÉLIX ALCAN, EDITEUR
108, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, PARIS, 6e

BIBLIOTHÈQUE
DE
PHILOSOPHIE CONTEMPORAINE

(Extrait du Catalogue)

SCIENCE SOCIALE

BOUGLÉ, professeur de philosophie sociale à l'Université de Toulouse. — **Les sciences sociales en Allemagne**. *Les Méthodes actuelles*. 2e édit., 1 vol. in-18 ..... 2 fr. 50

— **Les idées égalitaires**. 1 vol. in-8 ..... 3 fr. 75

COMTE (Auguste). — **La sociologie**, résumée par E. RIGOLAGE. 1 vol. in-8 ..... 7 fr. 50

COSTE (Adolphe). — **Les conditions sociales du bonheur et de la force**. 3e édit., augmentée d'une préface nouvelle. 1 vol. in-18 .. 2 fr. 50

— **Les Principes d'une sociologie objective**. 1 vol. in-8 .... 3 fr. 75

— **L'expérience des peuples et les prévisions qu'elle autorise**. 1 vol. in-8 ..... 10 fr.

DURKHEIM, professeur de sociologie à l'Université de Bordeaux. — **De la division du travail social**. 2e édit., 1 vol. in-8 ..... 7 fr. 50

— **Les règles de la méthode sociologique**. 2e édit., 1 vol. in-18. 2 fr. 50

— **Le suicide**. *Étude sociologique*. 1 vol. in-8 ..... 7 fr. 50

— **L'année sociologique**. Sept années parues : les cinq premières, chacune 10 fr., les sixième et septième ..... 12 fr. 50

EICHTHAL (E. d'). — **Les problèmes sociaux et le socialisme**. 1 vol. in-18 ..... 2 fr. 50

ESPINAS (A.), professeur à la Sorbonne. — **La philosophie sociale au XVIIIe siècle et la Révolution**. 1 vol. in-8 ..... 7 fr. 50

FRANCK (Ad.), de l'Institut. — **Philosophie du droit civil**. 1 vol. in-8 ..... 5 fr.

— **Philosophie du droit pénal**. 5e édit., 1 vol. in-18 ..... 2 fr. 50

GAROFALO, conseiller à la Cour d'appel et professeur agrégé à l'Université de Naples. — **La superstition socialiste**. 1 vol. in-8. 5 fr.

GREEF (de), professeur à l'Université nouvelle de Bruxelles. — **Les lois sociologiques**. 3e édit., 1 vol. in-18 ..... 2 fr. 50

— **Le Transformisme social**. *Essai sur le progrès et le regrès des sociétés*. 2e édit., 1 vol. in-8 ..... 7 fr. 50

GUYAU (M.). — **L'art au point de vue sociologique**. 2e édit., 1 vol. in-8 ..... 7 fr. 50

JANET (P.), de l'Institut. — **Les origines du socialisme contemporain**. 3e édit., 1 vol. in-18 ..... 2 fr. 50

LAPIE (P.), maître de conférences à l'Université de Rennes. — **La justice par l'État**. *Étude de morale sociale*. 1 vol. in-18 .... 2 fr. 50

LAVELEYE (E. de), correspondant de l'Institut. — **La propriété et ses formes primitives**. 5e édit., refondue, 1 vol. in-8 ..... 10 fr.

LAVELEYE (E. de). — **Le gouvernement dans la démocratie.** 3e édit., 2 vol. in-8 ..... 15 fr.

LE BON (Gustave). — **Psychologie du socialisme.** 3e édit., refondue, 1 vol. in-8 ..... 7 fr. 50

LOMBROSO (Cesare). — **L'homme criminel.** 2e édit., 2 vol. in-8 accompagnés d'un atlas de 64 planches ..... 36 fr.

LOMBROSO et FERRERO. — **La femme criminelle et la prostituée.** 1 vol. in-8, avec planches hors texte ..... 15 fr.

LOMBROSO et LASCHI. — **Le crime politique et les révolutions.** 2 vol. in-8 ..... 15 fr.

MARION, professeur à l'Université de Paris. — **De la solidarité morale.** 5e édit., 1 vol. in-8 ..... 5 fr.

MAUS. — **De la justice pénale.** 1 vol. in-18 ..... 2 fr. 50

NORDAU (Max). — **Paradoxes sociologiques.** 3e édit., 1 vol. in-18 ..... 2 fr. 50

— **Les mensonges conventionnels de notre civilisation.** 6e édit., 1 vol. in-8 ..... 5 fr.

NOVICOW (J.) — **Les luttes entre sociétés humaines.** 2e édit., 1 vol. in-8 ..... 5 fr.

— **Les gaspillages des sociétés modernes.** 1 vol. in-8 ..... 5 fr.

RENARD (G.), professeur au Conservatoire des Arts et Métiers. — **Le régime socialiste.** 4e édit., 1 vol. in-18 ..... 2 fr. 50

RICHARD, docteur ès lettres. — **Le socialisme et la science sociale.** 2e édit., 1 vol. in-18 ..... 2 fr. 50

SANZ Y ESCARTIN (E.), membre de l'Académie royale de Madrid. — **L'individu et la réforme sociale.** 1 vol. in-8 ..... 7 fr. 50

SPENCER (Herbert). — **Principes de sociologie.** 4 vol. in-8. 36 fr. 25

— **Essais politiques.** 4e édit., 1 vol. in-8 ..... 7 fr. 50

— **Essais sur le progrès.** 4e édit., 1 vol. in-8 ..... 7 fr. 50

— **L'individu contre l'Etat.** 4e édit., 1 vol. in-18 ..... 2 fr. 50

STEIN, professeur de philosophie à l'Université de Berne. — **La question sociale au point de vue philosophique.** 1 vol. in-8. 10 fr.

STUART MILL (J.). — **L'utilitarisme**; trad. LE MONNIER. 2e édit., 1 vol. in-18 ..... 2 fr. 50

TARDE (G.), de l'Institut, professeur au Collège de France. — **Les transformations du droit.** 4e édit., 1 vol. in-18 ..... 2 fr. 50

— **Les lois de l'imitation.** *Étude sociologique.* 4e édit., 1 vol. in-8 ..... 7 fr. 50

— **La logique sociale.** 2e édit., 1 vol. in-8 ..... 7 fr. 50

— **Les lois sociales.** *Esquisse d'une sociologie.* 3e édit., 1 vol. in-18 ..... 2 fr. 50

— **L'opposition universelle.** *Essai d'une théorie des contraires.* 1 vol. in-8 ..... 7 fr. 50

— **La criminalité comparée.** *Psychologie économique.* 5e édit., 1 vol. in-18 ..... 2 fr. 50

ZIEGLER, professeur à l'Université de Strasbourg. — **La question sociale est une question morale**; trad. de l'allemand par M. PALANTE. 2e édit., 1 vol. in-18 ..... 2 fr. 50

ENSEIGNEMENT ET DÉMOCRATIE

FÉLIX ALCAN, ÉDITEUR

BIBLIOTHÈQUE GÉNÉRALE DES SCIENCES SOCIALES

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION :
DICK MAY, Secrétaire général de l'École des Hautes Études Sociales.

Volumes publiés :

L'individualisation de la peine, par R. Saleilles, professeur à la Faculté de droit de l'Université de Paris. 1 vol. in-8, cart. . . . . 6 fr.
L'Idéalisme social, par Eugène Fournière. 1 vol. in-8, cart. . . . . 6 fr.
Ouvriers du temps passé (xve et xvie siècles), par H. Hauser, professeur à l'Université de Dijon. 1 vol. in-8, cart. . . . . 6 fr.
Les Transformations du pouvoir, par G. Tarde, de l'Institut, professeur au Collège de France. 1 vol. in-8, cart. . . . . 6 fr.
Morale sociale. Leçons professées au Collège libre des Sciences sociales, par MM. G. Belot, Marcel Bernès, Brunschvicg, F. Buisson, Darlu, Dauriac, Delbet, Ch. Gide, M. Kovalevsky, Malapert, le R. P. Maumus, de Roberty, G. Sorel, le Pasteur Wagner. Préface de M. Emile Boutroux, de l'Institut. 1 vol. in-8, cart. . . . . 6 fr.
Les Enquêtes, pratique et théorie, par P. du Maroussem (Ouvrage couronné par l'Institut.) 1 vol. in-8, cart. . . . . 6 fr.
Questions de Morale, leçons professées à l'École de morale, par MM. G. Belot, Bernès, F. Buisson, A. Croiset, Darlu, Delbos, Fournière, Malapert, Moch, Parodi, G. Sorel. 1 vol. in-8, cart. . . . . 6 fr.
Le développement du Catholicisme social depuis l'encyclique *Rerum novarum*, par Max Turmann. 1 vol. in-8, cart. . . . . 6 fr.
Le Socialisme sans doctrines. *La Question ouvrière et la Question agraire en Australie et en Nouvelle-Zélande*, par Albert Métin, agrégé de l'Université, professeur à l'Ecole coloniale. 1 vol. in-8, cart. . . . . 6 fr.
Assistance sociale. *Pauvres et mendiants*, par Paul Strauss, sénateur. 1 vol. in-8, cart. . . . . 6 fr.
L'Éducation morale dans l'Université. (*Enseignement secondaire.*) Conférences et discussions, sous la présidence de M. A. Croiset, doyen de la Faculté des lettres de Paris. (*Ecole des Hautes Etudes sociales*, 1900-1901.) 1 vol. in-8, cart. . . . . 6 fr.
La Méthode historique appliquée aux sciences sociales, par Charles Seignobos, maître de conférences à l'Université de Paris. 1 vol. in-8, cart. . . . . 6 fr.
L'Hygiène sociale, par E. Duclaux, de l'Institut, directeur de l'Institut Pasteur. 1 vol. in-8, cart. . . . . 6 fr.
Le Contrat de travail. *Le rôle des syndicats professionnels*, par P. Bureau, professeur à la Faculté libre de droit de Paris. 1 vol. in-8, cart. . . . . 6 fr.
Essai d'une philosophie de la solidarité. Conférences et discussions sous la présidence de MM. Léon Bourgeois, député, ancien président du Conseil des ministres, et A. Croiset, de l'Institut, doyen de la Faculté des lettres de Paris. (*Ecole des Hautes Etudes sociales*, 1901-1902.) 1 vol. in-8, cart. . . . . 6 fr.
L'Exode rural et le retour aux champs, par E. Vandervelde, professeur à l'Université nouvelle de Bruxelles. 1 vol. in-8, cart. . . . . 6 fr.
L'Éducation de la démocratie. Leçons professées à l'Ecole des Hautes Etudes sociales, par MM. E. Lavisse, A. Croiset, Ch. Seignobos, P. Malapert, G. Lanson, J. Hadamard, 1 vol. in-8, cart. . . . . 6 fr.
La Lutte pour l'existence et l'évolution des sociétés, par J.-L. de Lannessan, député, professeur agrégé à la Faculté de médecine de Paris. 1 vol. in-8, cart. . . 6 fr.
La Concurrence sociale et les devoirs sociaux, par le même. 1 vol. in-8, cart. 6 fr.
L'individualisme anarchique, Max Stirner, par V. Basch, professeur à l'Université de Rennes. 1 vol. in-8, cart. . . . . 6 fr.
La démocratie devant la science, par C. Bouglé, professeur de philosophie sociale à l'Université de Toulouse. 1 vol. in-8, cart. . . . . 6 fr.
Les théories morales du temps présent, par MM. Belot, Darlu, Bernès, Landry, Ch. Gide, Roberty, Allier, H. Lichtenberger, Brunschvicg. 1 vol. in-8, cart. . . 6 fr.
Les applications sociales de la solidarité, par MM. Budin, Ch. Gide, H. Monod, Paulet, Robin, Siegfried, Brouardel. Préface de M. Léon Bourgeois. 1 vol. in-8, cart. 6 fr.
La paix et l'enseignement pacifiste, par MM. Fr. Passy, Richet, d'Estournelles de Constant, E. Bourgeois, A. Weiss, H. la Fontaine, G. Lyon. 1 vol. in-8, cart. . . . . 6 fr.
Enseignement et Démocratie, par MM. A. Croiset, E. Devinat, J. Boitel, A. Millerand, G. Lanson, P. Appell, Ch. Seignobos, Ch.-V. Langlois. 1 vol. in-8, cart . . 6 fr.

Chaque volume in-8° carré de 300 pages environ, cartonné à l'anglaise . . . . . 6 fr.

Educ
Teach

ENSEIGNEMENT

ET

DÉMOCRATIE

LEÇONS PROFESSÉES A L'ÉCOLE DES HAUTES ÉTUDES SOCIALES

PAR MM.

Alfred CROISET, de l'Institut, doyen de la Faculté des Lettres de l'Université de Paris;
E. DEVINAT, directeur de l'Ecole normale d'Instituteurs de la Seine;
J. BOITEL, directeur de l'Ecole Turgot;
A. MILLERAND, député, ancien ministre;
G. LANSON, chargé de Cours à l'Université de Paris;
P. APPELL, de l'Institut, doyen de la Faculté des Sciences de l'Université de Paris;
Ch. SEIGNOBOS, maître de Conférences à l'Université de Paris;
Ch.-V. LANGLOIS, professeur-adjoint à l'Université de Paris.

96285
31/5/

PARIS
FÉLIX ALCAN, ÉDITEUR
ANCIENNE LIBRAIRIE GERMER BAILLIÈRE ET Cie
108, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 108

1905

Tous droits réservés.

AVANT-PROPOS

Les conférences réunies dans ce volume ont été faites à l'École des Hautes-Études sociales pendant l'hiver 1903-1904. Elles ont toutes un objet commun, qui est de marquer la place propre à chacun des enseignements actuels dans un système général d'éducation démocratique et de comparer la réalité présente avec l'idéal qu'on peut entrevoir. Les auteurs de ces conférences sont des hommes de science et de progrès social. Mais l'École n'a point de doctrine officielle ; la liberté des conférenciers reste entière, et chacun dit exactement ce qu'il pense. De là, peut-être, dans une certaine communauté générale d'inspiration et de tendances, des divergences particulières qui pourront frapper l'attention des lecteurs. On n'a nullement cherché à les dissi-

muler. Ces conférences, comme les discussions qui ont suivi chacune d'elles, sont avant tout des œuvres sincères, et l'on a pensé que cette sincérité était un de leurs mérites les plus essentiels.

ALFRED CROISET.

ENSEIGNEMENT ET DÉMOCRATIE

I

INTRODUCTION

LES DIVERS TYPES D'ENSEIGNEMENT ET LEURS RAPPORTS

Par Alfred CROISET

Membre de l'Institut.
Doyen de la Faculté des Lettres de l'Université de Paris.

Mesdames et Messieurs.

L'année dernière, nous avons surtout étudié notre enseignement public dans ce qui doit faire son unité essentielle, je veux dire dans les principes qui doivent le diriger, dans l'esprit qui doit l'animer, quelques formes particulières qu'il revête. Cette année-ci, c'est surtout de la diversité de ces formes qu'il sera question : nous chercherons ce qui constitue l'originalité de chacune d'elles et sa raison d'être, ce qui la distingue des autres, ce qui s'est fait dans chacun de ces types d'enseignement pour l'adapter à sa fin propre, et ce qui reste à faire.

Mais peut-être n'est-il pas inutile, puisque nous aurons, dans la suite de ces conférences, à passer en

revue tous ces enseignements si variés, de commencer par jeter un coup d'œil sur leur ensemble, et de nous demander comment ils se rattachent les uns aux autres, s'ils sont destinés à se développer chacun à part dans un état d'isolement absolu, dans une complète ignorance réciproque, ou s'il n'est pas plutôt nécessaire de les considérer comme des parties d'un même organisme, et, dans ce cas, d'examiner ce qui a été fait, ce qui reste à faire encore, pour assurer l'harmonie du tout en même temps que le libre jeu de chaque pièce.

Tout le monde sait que notre enseignement, à le considérer en gros et d'un peu loin, comporte trois degrés, qui se superposent approximativement les uns aux autres : c'est ce qu'on appelle l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Ces trois degrés successifs correspondent à la diversité des âges (enfance, adolescence, jeunesse), et aussi au progrès naturel de toute culture complète, qui ne peut atteindre le but suprême que par une préparation graduée. Le but, pour ne parler d'abord que du point de vue purement scientifique, c'est de former des hommes qui soient en état d'accroître la science acquise et d'ajouter ainsi au patrimoine de l'humanité. C'est là l'objet de l'enseignement supérieur, qui a pour fonction propre de susciter la libre recherche,

et qui, bien que forcément restreint à une élite, intéresse en réalité la communauté tout entière, puisqu'il est l'instrument indispensable du progrès. Cet enseignement doit être, de toute nécessité, spécial et inventif. Il est évident d'ailleurs qu'il suppose, chez les jeunes gens qui l'abordent, une assez longue initiation : avant de chercher du nouveau, il faut connaître les vérités acquises ; et, pour chercher de nouvelles vérités avec quelque chance de succès, il faut des intelligences convenablement assouplies et exercées à la méthode. Le rôle de l'enseignement secondaire est de donner cette préparation : il cultive les facultés de l'adolescent et lui transmet la tradition ; il est essentiellement général et classique. L'enseignement primaire, à son tour, prépare le secondaire, en mettant aux mains de l'enfant les premiers outils du travail intellectuel (lecture, écriture, calcul), et en lui donnant une première vue élémentaire du monde où il vivra.

Rien de plus simple, au premier abord, que cette organisation, et rien de plus conforme à la nature des choses. Que l'on suive ou non la filière de l'enseignement officiel, il faut toujours, pour devenir un créateur, que l'on commence par les éléments, que l'on se forme ensuite par l'acquisition au moins partielle de la tradition, et que l'on finisse par la libre recherche dans une spécialité restreinte.

Mais si cet ensemble, dans ses lignes essentielles, est invariable, il y a, en fait, une foule de manières de l'organiser. La réalité est toujours plus complexe qu'un schéma. Parmi les enfants qui commencent leur éducation, beaucoup ne vont pas jusqu'au terme de la route : ils l'abandonnent à des âges très variables, pour entrer dans la vie pratique. Il faut donc que l'enseignement reçu les y prépare. Or, cette vie pratique est elle-même multiforme : d'où la nécessité de multiplier aussi, dans l'enseignement, les préparations spéciales. Enfin les circonstances sociales elles-mêmes ont une répercussion sur l'enseignement : elles sont très différentes au village et à la ville, dans le monde du travail manuel et dans ce qu'on appelle la bourgeoisie. De là, les formes si diverses que prennent, dans notre société, ces trois degrés fondamentaux de tout enseignement complet. Il y a l'enseignement primaire de l'école et celui du lycée ; il y a le primaire simple et le primaire supérieur ; dans le primaire supérieur, il y a celui qui est plutôt général, et celui qui est plutôt industriel, ou plutôt commercial. Dans le secondaire, on trouve des enseignements qui sont encore primaires, et d'autres qui sont déjà presque supérieurs ; et, en outre, quatre sections s'ouvrent au choix de l'adolescent quand il a franchi le premier cycle. Enfin le supérieur lui-même n'est pas uniquement consacré

à la science pure : dans certaines de ses parties, il confine au secondaire ; dans d'autres, il a un caractère nettement professionnel. En théorie, la distinction des trois enseignements était fort simple ; dans la réalité, nous nous trouvons en présence de mille complications ; c'est le chaos à la place de l'ordre. Les institutions historiques se sont modifiées comme elles ont pu pour s'adapter tant bien que mal à des besoins nouveaux. De là, de doubles emplois, des embarras, des compétitions. Il ne s'agit pas de les supprimer d'un trait de plume ; mais il est peut-être utile d'essayer de se rendre compte de la manière dont cette lourde machine, œuvre du temps et de l'histoire, répond à ce qu'on lui demande. Quels sont, en ce qui touche l'organisation générale de l'enseignement, les besoins urgents, essentiels, auxquels nous avons à satisfaire ? Dans quelle mesure ce qui existe y satisfait-il ? Et, s'il y a des inconvénients graves à corriger, où est le remède ?

I

LES BESOINS

Je n'ai pas à revenir ici sur ce que j'ai dit l'année dernière du besoin fondamental de tout enseignement au XXe siècle, à savoir d'être en accord

avec le mouvement général de la pensée contemporaine, qui s'écarte résolument des idées à priori, des dogmes absolus, même en matière littéraire, pour s'acheminer par la route plus longue, mais plus sûre, de l'investigation méthodique, vers le maximum de vérité prouvée dont nous soyons capables. Cet esprit nouveau de l'enseignement est indépendant de son organisation et la domine. En un sens, la question du rapport des divers types d'enseignement est toute différente. Cependant, comme cet esprit scientifique doit être partout répandu et, pour ainsi dire, diffus dans l'ensemble ; comme, d'autre part, il doit faire l'unité du tout et contribuer dans une large mesure à en raccorder les parties, il n'est pas hors de propos de s'en souvenir tout d'abord. Mais ce n'est pas là, pourtant, ce qui doit en ce moment retenir notre attention. Les besoins dont je parlais tout à l'heure sont ceux qui se rapportent plus directement à l'organisation même de l'enseignement dans son ensemble, au lien extérieur qui doit en réunir les diverses formes.

Quels sont ces besoins? Les uns sont d'ordre social ; les autres d'ordre technique et pédagogique.

C'est un besoin d'ordre social, dans une démocratie, que l'organisation de l'enseignement ne suppose pas l'existence de castes fermées ajoutant pour certains citoyens, aux difficultés naturelles des choses,

des impossibilités venant de la loi. Je lis, dans le très remarquable rapport de M. Langlois sur l'instruction primaire à l'étranger, un passage singulièrement intéressant sur l'enseignement primaire allemand. Cet enseignement est conçu, dit M. Langlois, « comme un enseignement *populaire* (Volksschulen) qui se suffit à lui-même, séparé des enseignements bourgeois par des barrières matérielles et un abîme de préjugés sociaux. Il passe pour très bien combiné et très efficace en son genre, mais il n'est articulé avec rien et ne mène nulle part... L'école primaire... est encore, comme autrefois, l'école des pauvres (Armenschule), destinée à dispenser aux pauvres, non pas des commencements ou des germes de culture, mais l'exacte quantité de connaissances précises qui conviennent à des pauvres[1]. » — En d'autres termes, la conception allemande de l'enseignement primaire est restée foncièrement aristocratique, malgré la vive opposition d'une minorité qui ne semble pas encore près de triompher. Bien que des idées de ce genre aient pu longtemps avoir cours en France, et qu'il ne soit peut-être pas impossible d'en saisir encore sur le vif certaines conséquences dans notre enseignement primaire actuel, il est clair que cette manière de voir est en désaccord flagrant avec

1. Dans les *Rapports du Jury international* de l'exposition de 1900 (Introduction générale ; 1re partie : Instruction publique ; p. 102).

tout l'ensemble de nos institutions. Notre conception de l'enseignement primaire doit être, non pas aristocratique, mais franchement démocratique, et c'est là le premier besoin, d'ordre social, dont doit s'inspirer l'organisation de notre système d'instruction publique.

Or, qu'est-ce qu'une conception démocratique de l'enseignement primaire ? C'est celle qui repose sur ce principe (je cite encore M. Langlois) « que chacun doit avoir sa chance de parvenir à la plus haute culture. » C'est ainsi qu'on l'entend aux États-Unis ; c'est également ainsi que nous devons l'entendre, de toute nécessité. Oui, l'enseignement primaire doit donner d'abord à l'enfant ce *minimum* utile qui est le tout des écoles allemandes ; mais il faut en outre qu'il éveille les esprits et dépose en eux des germes féconds en vue d'une éducation ultérieure qui doit toujours être regardée comme possible. Il faut aussi que, dans la mesure où il le peut, il forme dans l'enfant l'homme et le citoyen. Ce n'est pas là seulement une question de justice, c'est aussi, pour un régime démocratique, un intérêt primordial ; car la force de la communauté résulte, en définitive, de la valeur intellectuelle et morale des individus.

A côté de ce besoin social, il en est d'autres, d'ordre pédagogique, qui réclament satisfaction.

Quel que soit le but où l'enfant s'achemine, il est

nécessaire qu'il puisse y arriver par des étapes successives sans rencontrer sur sa route des obstacles provenant d'une mauvaise coordination des enseignements qu'il aura à traverser.

D'autre part, on ne sait pas toujours, au début d'une éducation, jusqu'où elle se poursuivra et dans quelle voie. Des erreurs de direction sont fréquentes. Il est désirable que ces erreurs puissent se réparer, qu'il n'y ait pas, entre les diverses voies parallèles, de barrières infranchissables.

Enfin, dans le tracé même de ces voies, il y a des précautions à prendre. Il faut sans doute qu'elles soient assez nombreuses pour répondre aux diverses formes de la vie. Mais il ne faut pas non plus qu'elles le soient au point d'offrir au choix des vocations incertaines un lacis inextricable de complications. Quelques grandes directions, bien nettes, aisément intelligibles, placées au bon moment, c'est-à-dire aux dates critiques de la vie de l'enfant et de l'adolescent, voilà évidemment ce qui est indispensable.

Une organisation qui réponde à tous ces *desiderata* est certainement difficile à établir. Il suffit de jeter les yeux sur l'état de chose actuel pour se rendre compte des obstacles de toute sorte qui rendent si malaisée la solution du problème.

II

LES DIFFICULTÉS

L'une des plus délicates, parmi ces difficultés, est celle qui se rencontre dans le passage de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire. En théorie, l'enseignement primaire conduit l'enfant jusqu'à sa douzième année, et c'est aussi au même âge que commence le véritable enseignement secondaire. Le raccord semble donc devoir s'opérer le plus aisément du monde, et, en prévision de ce raccord, les bourses accordées aux meilleurs élèves primaires pour leur permettre d'aller au lycée, sont données à la fin des études primaires, pour le début de la classe de sixième des lycées. Mais, en fait, le passage se fait moins aisément qu'il ne semblerait naturel, et cela est si vrai que plusieurs vœux soumis au Conseil supérieur de l'instruction publique dans ces derniers temps ont demandé que ces bourses fussent données pour la classe de septième, et non pour la sixième. D'où vient ce malaise? Les auteurs des vœux en question, qui sont des hommes très compétents, affirment que les méthodes de l'enseignement primaire ne préparent pas suffisamment les enfants à celles de l'enseignement secondaire, et qu'il y aurait avantage par conséquent à ce que le

passage se fît plus tôt, de manière à rendre l'adaptation nouvelle plus facile. Cette opinion a été très vivement combattue : certains amis de l'enseignement primaire ont relevé comme une sorte d'injure la constatation d'une insuffisance de cette sorte dans ses méthodes. Je ne puis personnellement me prononcer en pleine connaissance de cause sur la réalité des faits. Cependant je dois présenter deux observations qui tendraient à faire admettre que les critiques formulées par les auteurs des vœux ne sont pas sans fondement. La première, c'est que ce genre de plaintes n'est pas particulier à la France et que le même mal est signalé jusque dans les pays où l'enseignement primaire a pris le plus de développement et est le plus en faveur, notamment aux États-Unis et en Belgique[1]. La seconde, c'est qu'on ne peut guère s'étonner qu'il en soit ainsi, l'enseignement primaire ayant été partout conçu à l'origine comme un enseignement qui devait se suffire à lui-même et qui ne menait à rien d'autre qu'à un apprentissage pratique. Je n'ignore pas les efforts qui ont été faits, en France notamment, pour changer cette manière de voir et pour modifier en conséquence le caractère de l'enseignement donné dans les écoles. Mais de pareilles modifications sont toujours très laborieuses et très

1. Cf. *Revue internationale de l'Enseignement supérieur*, 15 octobre 1903, p. 381.

lentes, et il ne serait pas surprenant que le régime actuel eût gardé des anciennes habitudes plus que ne le croient certains maîtres, je veux dire une tendance traditionnelle à donner la première place aux connaissances immédiatement utilisables et à restreindre la part de l'éducation générale de l'esprit.

Entre l'enseignement primaire supérieur et l'enseignement des diverses facultés, l'intervalle est bien plus large encore et plus difficile à franchir. Mais l'inconvénient, ici, est peut-être négligeable, malgré tout ; car les élèves de l'enseignement primaire supérieur, sauf de rares exceptions, sont déjà engagés dans une voie qui les mènera vers un but clairement aperçu et librement choisi : ce n'est pas vers la science pure qu'ils se dirigent, c'est vers la vie pratique, qu'il faut aborder de bonne heure pour y réussir. En général, ils savent ce qui les attend et ils vont où ils veulent aller. Si même quelques-uns, par exception, venaient à changer d'avis, et s'il arrivait que le progrès de leurs études fît découvrir en eux des aptitudes scientifiques insoupçonnées jusque-là, il n'y aurait guère encore à s'inquiéter sur leur compte : les natures d'élite savent trouver des chemins inconnus de la foule ; nous avons tous connu des savants dont les débuts n'étaient pas de nature à les orienter du côté où ils se sont fait un nom. Quant aux autres, une fois sortis de l'école, une fois enga-

gés dans la vie, ce n'est pas d'enseignement supérieur proprement dit qu'ils ont besoin : c'est de cet enseignement plus libre, plus souple, moins approfondi, qui s'est ébauché, depuis un quart de siècle surtout, sous une foule de formes différentes, et qu'on a pris l'habitude d'appeler l'enseignement post-scolaire. Ajoutons d'ailleurs que cet enseignement, si essentiel à la vie d'une démocratie, doit se développer et se fortifier chaque jour davantage, et que, malgré les progrès réalisés, il en est encore à ses débuts.

Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur a longtemps semblé tout à fait facile et normal, et il est certain que les difficultés de ce côté sont moindres que partout ailleurs. Il ne faudrait pourtant pas croire qu'elles n'existent pas. A mesure que l'enseignement des facultés est devenu plus scientifique et que celui des lycées s'est compliqué davantage par la multiplicité des sections parallèles, le problème est devenu moins simple. Autrefois, l'étudiant de faculté continuait, à un degré supérieur, les études commencées au lycée, ou appliquait à une préparation professionnelle les aptitudes générales qu'il avait acquises au lycée. Aujourd'hui, le lycée spécialise davantage l'adolescent, et les spécialités des facultés ne cadrent pas toujours exactement avec celles de l'enseignement

secondaire. Depuis plusieurs années déjà, la création des rhétoriques supérieures, celles du P. C. N., sont des symptômes de cet état de choses. Il n'est pas douteux que de nouvelles difficultés n'apparaissent bientôt, et il y aura lieu d'y pourvoir. Mais comme le problème n'est pas encore nettement posé, il suffit pour le moment de le prévoir, sans essayer encore de le déterminer avec précision.

Si les difficultés ne manquent pas, comme on le voit, quand il s'agit de coordonner les divers enseignements dans la ligne ascendante et verticale, pour ainsi dire, depuis les premières années des études jusqu'à l'entrée du jeune homme dans la vie, elles sont nombreuses aussi quand on essaie de coordonner les enseignements parallèles de manière à satisfaire aux nécessités pédagogiques signalées plus haut, je veux dire la facilité du choix entre les différentes routes, et la possibilité de revenir, en cas de besoin, de l'une à l'autre.

L'enseignement primaire supérieur, avec ses divers types (général, industriel, commercial, technique, etc.), qui correspondent parfois moins à des nécessités théoriques qu'à des besoins successivement aperçus et empiriquement satisfaits par des essais successifs, est fort compliqué. Entre ces diverses branches règne souvent une émulation qui n'est pas exempte de jalousie. Il semble bien qu'il

y ait encore à faire de ce côté pour arriver à un équilibre harmonieux.

Dans l'enseignement secondaire, l'inconvénient de la complication est plus sensible encore. Entre ses quatre sections, les parents ne savent vraiment comment choisir, et les enfants en sont encore plus incapables. Et ce qui aggrave la difficulté, c'est que le choix, par la faute des programmes, prend un caractère presque irrévocable qui engage l'avenir d'une manière fâcheuse. Un élève de la section gréco-latine, s'il s'aperçoit plus tard qu'il a de l'aptitude pour les sciences, aura beaucoup de peine à rentrer dans la voie qui lui convient le mieux. Un élève de la section sciences-langues vivantes aura les mêmes difficultés à l'égard des études littéraires supérieures. Devant ces difficultés, on voit souvent les familles chercher avec angoisse quelle est la section qui engage le moins l'avenir, qui ouvre le plus de portes. Et c'est là, parfois, la principale raison qui les détermine à diriger leurs enfants vers la section latin-sciences. Sur ce point encore, des vœux ont été déposés au Conseil supérieur. Ils n'ont point abouti jusqu'à présent, mais le mal n'en est pas moins réel.

Dans l'enseignement supérieur, le problème n'a pas, à beaucoup près, la même acuité. Là aussi, cependant, des questions se posent, qu'il faudra résoudre. La principale est celle de savoir comment

on pourra concilier les nécessités de la préparation technique et spéciale avec celles d'une culture générale qui n'est pas moins nécessaire, et les exigences de la préparation professionnelle avec celles de la préparation vraiment scientifique. Si le problème est moins aigu, c'est que le régime de l'enseignement supérieur, qui s'adresse à des hommes, est essentiellement libéral, et que la libre initiative des étudiants, éclairée par les conseils des professeurs, peut corriger dans une certaine mesure l'imperfection des cadres officiels. Il faudra cependant, peu à peu, mettre l'organisation générale en accord avec des besoins très vivement sentis par tous, étudiants et professeurs.

III

LES SOLUTIONS

Il est relativement facile de dire ce qui nous manque et ce qui est désirable. Il est plus difficile de trouver des solutions qui tiennent compte à la fois des faits et de l'idéal à réaliser. Je n'ai pas la prétention de résoudre tous ces problèmes ; je dois cependant indiquer comment il me semble qu'il convient de les aborder.

Avant tout, il faut se méfier des systèmes trop simples, qui ont l'inconvénient capital d'être aussi

faciles à tracer sur le papier que difficiles à faire vivre dans la réalité.

Je ne parle que pour mémoire de celui qui consisterait à revenir en arrière, à peu près au temps de Louis-Philippe, avec un enseignement primaire se suffisant à lui-même, un enseignement secondaire purement classique, et un enseignement supérieur qui serait comme le couronnement du secondaire. Ce système a existé, mais il est mort, et les causes multiples qui l'ont tué l'empêcheraient de renaître.

Une autre solution, tout opposée, consisterait à superposer très simplement, dans un ordre rectiligne, les trois degrés d'enseignement : d'abord le primaire (de six à douze ans), puis le primaire supérieur (de douze à quatorze), communs à tous les enfants ; ensuite, pour ceux qui n'entreraient pas directement dans la vie pratique ou dans les écoles d'apprentissage, l'Université, avec deux séries de cours : l'une préparatoire et de caractère secondaire (de quatorze à dix-huit ans), pour initier les futurs étudiants aux langues anciennes ou aux sciences ; l'autre, vraiment supérieure (de dix-huit à vingt-deux environ), pour achever leur instruction spéciale et scientifique dans les diverses branches des connaissances humaines. Ce système est de nature à séduire certains esprits, d'abord par son caractère démocratique, puisque les écoles primaires et primaires supérieures

y sont l'unique préparation à l'Université ; ensuite par sa simplicité apparente. Il a d'ailleurs pour lui de n'être pas une simple conception de l'esprit : il fonctionne en certains endroits des États-Unis et de l'Écosse. C'était aussi à peu près celui de notre moyen âge français.

Je ne crois pourtant pas que nous ayons à nous y arrêter bien longuement. Là où il existe, il est né de certaines circonstances spéciales qui peuvent se ramener à un fait très simple : l'insuffisance des moyens d'instruction les plus parfaits. Il n'a pas été choisi comme le meilleur : il a été subi comme le plus commode, à défaut de mieux. Le manque d'établissements d'enseignement secondaire obligeait les Universités à dégrossir leurs étudiants, sortis de l'enseignement primaire, et à organiser pour eux la préparation qu'ils ne pouvaient trouver ailleurs. Nous n'en sommes pas là. Nous avons un enseignement secondaire très solide, très vivant et qui possède une longue tradition. Il faut y regarder à deux fois avant de porter la main sur les choses vivantes. Il faut, avant de détruire ce qui existe, être absolument sûr que ce qu'on y substituera vaudra mieux. Or, il n'est pas du tout certain que l'enseignement primaire pût remplacer avantageusement nos lycées pour les classes élémentaires. Il y a même de fortes raisons de croire que c'est le contraire qui est vrai.

Nous avons vu tout à l'heure que l'enseignement primaire, tiraillé entre ses traditions et le besoin du mieux, on est encore à chercher ses méthodes et à déterminer ses programmes. Quelques-uns lui reprochent très nettement de faire mal, dans les conditions restreintes où il agit à présent, ce qu'on lui demanderait, dans le nouveau système, de faire pour toute la jeunesse. Nous n'avons vraiment pas le droit de risquer une expérience aussi dangereuse. Si l'enseignement primaire était arrivé à complète maturité, il serait peut-être utile d'examiner les autres objections qu'on pourrait adresser au système. Pour le moment, celle-là suffit à le faire écarter. — Ajoutons cependant que la simplicité même de cette conception est plus apparente que réelle, et que beaucoup des difficultés présentes seraient simplement déplacées et ajournées, mais non supprimées : elles se retrouveraient à l'Université. Comment y organiser, en effet, ces cours de caractère secondaire ? Le futur médecin, le futur avocat, le futur professeur, y seront-ils soumis tous aux mêmes disciplines ? Évidemment non. Veut-on qu'à l'Université les cours, dès le début, soient indépendants les uns des autres, et que les élèves choisissent librement ? L'expérience a été faite et ne paraît pas avoir réussi[1].

1. Langlois, *Ibid.*, p. 113.

C'était facile à prévoir. Des écoliers de quatorze ou quinze ans ne sont pas en état d'organiser eux-mêmes leurs études et de choisir en connaissance de cause : ils vont au hasard, à tâtons, et perdent beaucoup de temps à un âge où il est nécessaire de n'en rien gaspiller. Il faudra donc, à l'Université comme au lycée, organiser des groupements normaux, bien conçus et nettement distincts, sans cloisons étanches cependant. Or c'est là, précisément, un des embarras au milieu desquels se débat l'enseignement secondaire ; nous n'aurons rien gagné à déplacer la difficulté.

Sans aller jusqu'à ces remèdes extrêmes et impraticables, si nous étions plus libres que nous ne le sommes de tracer des plans nouveaux, nous pourrions du moins chercher une organisation à la fois logique et réaliste, qui tînt compte des faits, aussi bien que des principes, et qui, sans rien détruire de ce qui vit, fût de nature à en tirer le meilleur parti. On aurait pu par exemple, il y a quelques années, imaginer et réaliser quelque chose comme ceci :

1° Un enseignement primaire qui, soit à l'école, soit au lycée, fût suffisamment éducatif pour être une préparation efficace à toute culture ultérieure ;

2° Un enseignement secondaire divisé en deux sections :

A. — L'une (de douze à seize ans), conduisant nor-

malement à la vie pratique, et comportant d'ailleurs un peu de latin, pour permettre, en cas de regret, le retour aux études théoriques ; ce qui eût été facilité par la création d'une section de raccord (de seize à dix-huit) où quelques sujets d'élite auraient trouvé les secours nécessaires.

B. — L'autre (de douze à dix-huit) conduisant à l'enseignement supérieur, et divisée elle-même (aux environs de la 15e année) en deux branches modérément distinctes, la première plus littéraire, la seconde plus scientifique, mais sans que le caractère de l'une ou de l'autre fût assez tranché, surtout au début, pour rendre tout passage impossible de l'une à l'autre.

Si nous étions libres, je le répète, une solution de ce genre aurait mes préférences personnelles. Je crois qu'elle serait à la fois pratique et méthodique ; elle mettrait l'harmonie à la place d'une incohérence qui n'est que trop réelle. Mais nous ne sommes plus libres. A tort ou à raison, des réformes ont été faites qui ont modifié une fois de plus, tout récemment, les cadres de notre enseignement. Pour le moment, il ne faut pas songer à une nouvelle modification de ces cadres. Le premier besoin d'un enseignement public est une certaine stabilité. Les révolutions pédagogiques incessantes énervent les professeurs et les familles. Le plus grand mal qu'on pût

faire à nos lycées, serait de vouloir encore, pour leur bien, leur imposer un nouveau régime. D'où cette conséquence impérieuse, inéluctable, qu'il n'y a pas, en ce moment, de système d'ensemble à préconiser, et qu'il faut s'en tenir, en fait de réformes, à celles qui peuvent s'accomplir sans toucher aux cadres, sans bouleverser ce qui existe. Ce sont là d'ailleurs, bien souvent, les réformes les plus efficaces, et, pour faire moins de bruit que les autres, elles n'en sont pas toujours les moins profondes.

Ce principe admis, que peut-on faire ? Beaucoup de choses, à mon avis, mais qui exigent du temps, de la prudence, beaucoup de tact, et une grande continuité de vues.

Il ne sera pas interdit de toucher au détail des programmes, sur les points que l'expérience aura révélés défectueux. Je n'y insiste pas : ces retouches légères se feront peu à peu ; il serait vain et fastidieux de prétendre les indiquer d'avance.

Elles sont d'ailleurs peu importantes en regard de ce que je considère comme l'essentiel, c'est-à-dire l'unité de méthodes et d'esprit qui seule peut introduire, dans la complexité extrême de notre organisation, une harmonie et une continuité capables d'en atténuer les inconvénients. Notons en effet que la plupart des difficultés que nous avons eu à signaler proviennent surtout de la différence des

méthodes et de l'esprit qui gouvernent nos divers enseignements : ici, ce sont les faits qui dominent, là, ce sont les idées ; ailleurs, c'est le souci de la forme. De là des habitudes de pensée, des plis intellectuels qui rendent fort malaisé, à un primaire, par exemple, de devenir un secondaire, à un littéraire de devenir un scientifique, et ainsi de suite. Ce n'est pas la différence des matières étudiées qui forme entre eux la principale séparation : c'est surtout la manière de les étudier. Quand il n'y a que des matières nouvelles à apprendre pour passer d'un enseignement à un autre, un coup de collier peut y suffire, et tous les bons travailleurs en sont capables ; mais un pli intellectuel se change plus difficilement.

Comment donc établir l'unité de méthodes ? En faisant prévaloir partout ce qui est l'essentiel de l'éducation, c'est-à-dire l'aptitude à comprendre, la curiosité intelligente, l'éveil de l'esprit et de la volonté, le goût du vrai et du bien, sans oublier celui de la beauté. Une éducation qui se propose surtout d'entasser dans un esprit d'enfant des notions utiles est vraiment le contraire d'une éducation : car elle stérilise l'intelligence qu'elle remplit. Un homme qui sait peu de choses et qui a reçu des connaissances du livre ou du maître, toutes faites, sans réflexion, s'imagine volontiers qu'il sait tout. Il est dogma-

tique et tranchant. Il ne se doute pas que ce qui fait la supériorité d'un grand savant, c'est son aptitude à découvrir de nouveaux problèmes à mesure qu'il avance, c'est-à-dire le sentiment incessant de son ignorance en face de l'inconnu. Faire pénétrer dans l'enseignement sous toutes ses formes, à tous ses degrés, quelque chose de cette conscience scientifique, à la fois modeste et fière, prudente et hardie, convaincue de l'ignorance où nous sommes plongés et confiante dans le labeur méthodique, c'est là sans doute une œuvre plus importante que de modifier les lignes générales du programme. Et cela peut se faire sans grands changements extérieurs. On peut renouveler l'âme de l'enseignement sans révolutions apparentes. C'est à quoi, si je ne me trompe, il est urgent de travailler, à tous les degrés et dans tous les ordres d'enseignement. Et cela est possible partout.

Au début de l'enseignement primaire, il est clair que la nécessité d'apprendre à lire et à écrire prime tout. Mais dès que l'enfant sait lire et écrire, dès qu'il commence à ouvrir les yeux sur le monde par l'histoire et par la géographie, par les sciences naturelles, par la lecture, que de ressources, aux mains d'un maître intelligent, pour lui apprendre à réfléchir, à comprendre ce qu'il fait, à se rendre compte de ce qu'il ignore, à sentir ce qui est bien

et ce qui est mal, ce qui est beau et ce qui est laid !

Dans l'enseignement primaire supérieur, les mêmes ressources existent à plus forte raison pour tout ce qui est d'instruction générale. Mais l'instruction technique elle-même, qui tient tant de place dans certaines formes de cet enseignement et qui devrait peut-être en tenir une plus grande partout, peut devenir un excellent moyen de culture générale. Toute matière particulière, étudiée avec intelligence, est capable de servir de support à des idées générales très fécondes. Si je ne craignais d'employer un bien grand mot et qui peut prêter à des malentendus, je dirais que les choses les plus simples, comme les plus spéciales, doivent être étudiées dans un esprit philosophique ; c'est-à-dire que le bon maître doit faire surgir de leur étude les lois, les idées qui y sont impliquées. De cette façon, il n'y a pas d'instruction technique qui ne puisse devenir pour l'intelligence l'occasion d'un labour très fécond, et capable de produire quelque jour les moissons les plus diverses et peut-être les plus imprévues.

Je ne veux pas poursuivre les mêmes réflexions à travers tout le détail de l'enseignement secondaire, mais il est facile de voir qu'elles s'y appliquent. S'il y a un enseignement littéraire qui ne conduit

qu'à une virtuosité plus ou moins brillante, ce qui est peu, il y en a un autre qui donne des fruits très différents. Tous les bons professeurs savent tirer des textes, des exercices de la classe, une ample matière à exercer la réflexion sur tous les sujets, l'aptitude à observer, à comprendre, à analyser, à lier des idées, à devenir capable des plus vigoureux efforts intellectuels; tous aussi savent y trouver des occasions innombrables de cultiver la sensibilité, le goût, la volonté de leurs élèves. En science, comme en histoire et en géographie, le danger des accumulations de faits stériles est incontestable : c'est toujours de ce côté qu'il faut se tenir en garde. Les langues vivantes, dont on s'occupe beaucoup en ce moment, ont aussi leur péril à redouter : la méthode directe, très en faveur, est sans doute excellente si elle rend les débuts plus faciles et plus attrayants, si elle fait pénétrer d'une manière plus intime dans le génie des langues; mais il ne faudrait pas qu'elle prédominât dans tout le cours des études au point d'y créer un idéal nouveau et peu désirable, qui serait de dire des pauvretés en plusieurs langues, ou, selon le mot qu'un grand seigneur anglais appliquait devant moi à un polyglotte cosmopolite, de « parler toutes les langues comme un domestique ».

L'enseignement supérieur, enfin, sera toujours, et de plus en plus, un enseignement de spécialités.

Mais c'est là surtout qu'un peu de philosophie, au sens où je prenais le mot tout à l'heure, est naturellement à sa place, et il n'y a pas d'autre moyen de faire qu'un professionnel de telle ou telle science soit en même temps un vrai savant et un homme cultivé.

En finissant, Mesdames et Messieurs, permettez-moi encore une anecdote et une réflexion.

Cette année même, dans un banquet scientifique, un étranger qui connaît admirablement la France avait un toast à porter. Savez-vous ce qu'il se plut à vanter surtout chez nous ? L'extrême diversité de nos établissements scientifiques, qui ont quelquefois l'air de faire double ou triple emploi, mais qui ont fini par prendre chacun une physionomie distincte qui les rend particulièrement attrayants. J'étendrais volontiers cette observation à tous nos types d'enseignement, et je la dédierais aux amateurs d'une simplicité par trop rectiligne.

Mais d'autre part, et ce sera ma conclusion, au-dessus de la complexité des choses, il y a, dans chaque pays et dans chaque temps, un principe, ou, comme disait Bacon, un certain génie (*genius loci ac temporis*), qui doit dominer cette complexité et la ramener à l'harmonie. Ce principe, chez nous, est incontestablement, dans l'ordre scientifique, le besoin de la liberté intellectuelle s'exerçant avec

méthode, comme il est, dans l'ordre social, le sentiment de la solidarité démocratique. J'ai essayé, bien incomplètement, de vous montrer comment ces idées directrices pouvaient et devaient pénétrer de plus en plus toutes nos formes d'enseignement.

II

L'ÉCOLE PRIMAIRE FRANÇAISE

Par E. DEVINAT

Directeur de l'École normale d'instituteurs de la Seine.

Mesdames, Messieurs,

J'entreprends de marquer, d'un trait rapide, les progrès de l'école primaire française depuis vingt-cinq ans, c'est-à-dire depuis que la République a repris à son compte la réalisation du plan scolaire conçu par les hommes de la Révolution. Chemin faisant, je tâcherai de dire ce qu'on a voulu que fût cette école, ce qu'elle est en réalité et, si je puis, ce qu'elle devrait être.

I

QUELQUES RENSEIGNEMENTS STATISTIQUES

Veuillez me permettre de vous donner d'abord quelques renseignements comparatifs sur le nombre et la répartition des écoles, des maîtres et des élèves.

On a raison de dire que les chiffres ont parfois leur éloquence.

LES ÉCOLES

En 1902, il existait 68 000 écoles publiques des deux sexes, — 9000 de plus qu'en 1878.

Pour construire les nouveaux bâtiments scolaires, réparer ou remplacer les anciens, et les pourvoir autant que possible d'un matériel convenable, il fut consenti par le pays un sacrifice financier qui ne doit pas s'élever à moins d'un *milliard*.

A ce propos, on a parlé des « gaspillages » de la troisième République en faveur de soi-disant « palais scolaires ». C'est une plaisanterie. La vérité, c'est que nombre d'installations sont encore insuffisantes, mal entretenues et attendent, depuis des années, des améliorations urgentes. Et ce n'est pas seulement au fond de la Bretagne, c'est dans le département de la Seine, dans Paris même, qu'on rencontre des salles de classe dites « provisoires » qui sont bondées d'élèves à tel point que, faute de bancs, les plus jeunes enfants ne peuvent s'asseoir qu'à tour de rôle.

Et, d'ailleurs, si certaines municipalités, dans un mouvement d'orgueil communal ou dans l'ardeur de leur foi démocratique, avaient un peu dépassé la

mesure, désirant qu'il n'y eût rien de plus beau dans la cité et par suite rien de plus respecté que l'édifice où s'élabore l'avenir moral du pays, qu'y aurait-il de plus excusable ?

Quant aux écoles primaires privées, le nombre s'en est accru, en vingt-cinq ans, de 5 000, passant de 12 500 au chiffre de 17 500. Ceux qui avaient pensé que la prospérité croissante de l'enseignement public amènerait le prompt déclin de l'enseignement rival se sont donc trompés. Et c'est une chose digne de remarque, à mon sens, que l'effort des particuliers, merveilleusement servi, il est vrai, par l'organisation savante des congrégations et soutenu par des convictions ardentes ou par un vif sentiment conservateur, ait produit plus de la moitié de ce qu'a donné, dans le même temps, la puissance publique dans un pays de centralisation et d'autorité comme le nôtre.

LE PERSONNEL ENSEIGNANT

En 1878, il y avait dans les écoles publiques 46 000 instituteurs : en 1902, il y en avait 58 000, soit 12 000 de plus.

En 1878, il y avait, dans les écoles publiques, 34 000 institutrices : en 1902, il y en avait 51 000, soit 17 000 de plus.

Ainsi, le personnel de l'État s'est accru, dans l'enseignement primaire, de 29 000 maîtres ou maîtresses. Là où il y en avait trois on en a mis quatre.

Pendant les vingt-deux dernières années, le nombre des instituteurs publics congréganistes est tombé de 7 000 à zéro ; celui des institutrices publiques congréganistes est tombé de 20 000 à 3 000.

3 000 est le chiffre du 1er août 1903.

Je ne saurais dire au juste par combien de maîtres ou de maîtresses étaient desservies les écoles privées qui subsistaient à cette date. Je crois savoir qu'à elle seule la Congrégation des Frères de la Doctrine chrétienne comptait de 12 000 à 15 000 instituteurs.

LES ÉLÈVES

Dans le laps de temps que nous avons considéré, les écoles publiques et privées des deux sexes — les écoles maternelles non comprises — ont vu monter leur effectif total de 4 700 000 à 5 550 000 élèves, ce qui fait une différence, en plus, de 850 000.

Là où l'école recevait quatre élèves, elle en reçoit cinq. On peut affirmer qu'aujourd'hui il n'y a plus qu'un nombre très faible d'enfants qui échappent totalement à l'éducation de l'école. La proportion des conscrits illettrés, qui était de 16 p. 100 en 1878, est tombée en 1902 à 4 p. 100.

Resterait à savoir si la durée effective de la scolarité, pour la moyenne des élèves, s'est accrue et dans quelle mesure. Il m'est impossible de donner sur ce point des renseignements précis. Toutefois, je crois pouvoir avancer que la loi de 1882 sur l'obligation scolaire est, presque partout, restée lettre morte et que les instituteurs ruraux se plaignent, comme par le passé, de l'irrégularité de la fréquentation scolaire. La grande majorité des enfants du peuple déserte trop tôt les bancs de l'école.

Il en est, il est vrai, qui ne quittent l'école élémentaire que pour entrer dans les écoles primaires supérieures, dans les écoles techniques de commerce ou d'industrie, dans les écoles nationales professionnelles ou encore dans les lycées : ces privilégiés sont en tout une trentaine de mille. D'autre part, l'Administration s'efforce de créer, dans les écoles élémentaires, le plus grand nombre possible de cours supérieurs afin que les élèves pourvus du certificat d'études puissent y recevoir, sur place et jusqu'à treize ou quatorze ans, un complément d'instruction.

Enfin, depuis une dizaine d'années, on a multiplié les cours d'adultes, d'autres œuvres post-scolaires, et le zèle des instituteurs auquel on a dû faire appel s'y est admirablement employé.

Mais, tout compte fait, le temps de la scolarité

reste trop court pour le plus grand nombre de nos enfants. L'action de l'école est, pour eux, trop superficielle et trop fugitive. A ce mal, le seul remède qui puisse avoir assez d'efficacité serait, semble-t-il, l'obligation légale, pour les adolescents, de suivre les cours du soir jusqu'à un certain âge et dans des conditions déterminées. Ce remède n'est pas hors de la portée d'une démocratie comme la nôtre qui ne saurait prospérer que dans la mesure où elle se libèrera de l'ignorance.

II

LA VALEUR DU PERSONNEL

Jusqu'ici nous n'avons envisagé pour ainsi dire que du dehors l'immense édifice de l'enseignement primaire. Pénétrons maintenant dans l'intérieur, et faisons porter notre observation sur l'œuvre même de l'éducation. Tant vaut le maître, tant vaut l'école. C'est sur le maître d'abord que doivent s'arrêter nos regards. Que vaut celui d'aujourd'hui ? En quoi diffère-t-il de celui d'hier ? Quelle est son origine ? Quelle a été sa préparation ? Quelles sont ses dispositions et ses ressources ? Ce sont là des questions très importantes auxquelles, faute de temps, je ne répondrai qu'avec trop de brièveté.

LES TITRES

La loi de 1850 se montrait fort complaisante sur les titres à produire par les aspirants et les aspirantes aux fonctions de l'enseignement primaire.

En 1878, il y avait, dans les écoles publiques, 300 titulaires et 1.800 adjoints ou adjointes laïques, 8.400 titulaires et 12.000 adjoints ou adjointes congréganistes qui exerçaient sans brevet de capacité, les titulaires congréganistes sans brevet étant pourvus d'ailleurs d'un certificat de l'évêché, délivré sous le nom de lettre d'obédience.

Le brevet complet qui répondait à peu près au brevet supérieur d'aujourd'hui n'était possédé que par 10.000 instituteurs ou institutrices dont 250 congréganistes, sur un effectif total de 80.000 personnes.

Aujourd'hui, nous n'en sommes plus, Dieu merci, à cette situation misérable.

La loi du 30 octobre 1886 a exigé de tout instituteur, adjoint ou titulaire, la possession du brevet élémentaire, et n'a conféré le titulariat que sur la production d'un nouveau titre, le certificat d'aptitude pédagogique.

Il n'est plus, sans doute, un seul instituteur, une seule institutrice qui ne soit pourvu au moins du

modeste brevet simple. Je pense que bientôt, si ce n'est déjà fait, la moitié des titulaires en exercice auront en mains le certificat d'aptitude pédagogique. Enfin, plus de 40.000 titulaires et adjoints, des deux sexes, sur un effectif total de 110.000 maîtres, ont subi avec succès les épreuves du brevet supérieur. Il s'est donc réalisé, depuis vingt-cinq ans, *un progrès énorme*, et nous devrions, semble-t-il, nous tenir pour satisfaits.

Mais d'abord, en matière d'éducation, on ne peut jamais se tenir pour satisfait : il y a toujours, quoi qu'on fasse, une trop grande disproportion entre la difficulté de la tâche imposée et les moyens dont on dispose pour l'accomplir. En outre, si depuis vingt-cinq ans la valeur du personnel s'est très sensiblement accrue, les besoins de l'école se sont peut-être accrus davantage encore.

Enfin, il est trop évident que nous aurions pu dans le passé et surtout que nous pourrions aujourd'hui obtenir des résultats supérieurs à ceux qui ont été ou qui sont obtenus.

LE RECRUTEMENT HORS DES ÉCOLES NORMALES

Pourquoi, depuis vingt ans, le recrutement des instituteurs et des institutrices ne s'est-il pas fait exclusivement par les écoles normales? Ce ne sont pas les écoles normales qui ont manqué. Depuis

longtemps, on en compte une pour chaque sexe, à peu près dans chaque département.

Est-il vraisemblable qu'on ait reculé devant la dépense? Il ne s'agissait, en somme, que d'un million ou deux par an, tout au plus. Et la République n'avait pas l'habitude de se montrer parcimonieuse vis-à-vis de l'enseignement primaire. Je crois bien que ni les autorités départementales ni l'autorité centrale n'ont jamais pensé que la préparation de tous les instituteurs et de toutes les institutrices dans les écoles normales fût une chose vraiment désirable. Si je ne m'abuse, on n'a pas voulu, parce qu'on ne le pouvait peut-être pas, rompre d'un coup avec l'habitude qu'avaient prise depuis longtemps les personnages politiques de patronner certaines candidatures. D'autre part, comme il y avait dans les cadres un certain nombre de bons maîtres qui s'étaient formés seuls et sans aide, on en a conclu trop vite que beaucoup d'autres se formeraient de même.

Enfin, on revenait de si loin et le rôle de l'instituteur avait été jusque-là si réduit et si déprécié que, sans y prendre garde, contrairement d'ailleurs à toutes les formules officielles et certainement aussi à la pensée de l'homme éminent qui présidait aux destinées de l'enseignement primaire, on prenait encore aisément son parti, dans les bureaux d'inspection académique, de la médiocrité des postulants.

Toujours est-il qu'on a laissé pénétrer ainsi dans les cadres de l'enseignement primaire un grand nombre de maîtres et de maîtresses qui peuvent aujourd'hui remplir leur tâche consciencieusement mais qui la rempliraient, à coup sûr, avec un savoir plus clair, des méthodes plus rationnelles, un idéal plus élevé et, peut-être, un sentiment plus profond et plus exact de leur responsabilité, si pendant trois ans ils avaient été soumis aux disciplines de l'école normale.

Est-ce que cela est contestable? N'est-il pas de toute évidence aujourd'hui que les fonctions d'instituteur sont d'une nature trop délicate pour être confiées, en aucun cas, au premier venu qui se présente avec un diplôme élémentaire de capacité et le témoignage d'un protecteur occasionnel?

Ne faut-il pas en finir avec cette pensée qu'on n'exprime pas dans sa brutalité, mais qui semble être la pensée de derrière la tête d'un grand nombre de Français : « On en sait toujours assez pour enseigner l'ABC » ou encore : « Après tout, dans ces petites écoles, un homme en vaut un autre. » Chassons de tous les esprits ces funestes erreurs.

L'école laïque a revêtu un tel caractère de dignité, elle tend si clairement à devenir éducatrice dans le sens élevé du mot et à faire rayonner au dehors son influence morale, qu'on ne la peut bien servir qu'avec

certaines qualités moyennes de bon sens, de mesure, d'attention aux détails, qu'avec une culture assez sérieuse, plutôt solide qu'étendue, un amour sincère de l'enfance, une foi bien arrêtée en quelques idées fondamentales, et enfin certaines habitudes de réserve et de bonne tenue dans la vie pratique, puisque l'instituteur doit servir d'exemple vivant aux élèves et aux familles.

Or, ces qualités ne s'acquièrent pas sans direction, sans effort et je dirais volontiers sans entraînement. Les écoles normales ont une constitution assez spéciale qui leur permet mieux qu'à tout autre établissement, je crois, de donner cette direction, de provoquer cet effort, de créer cet entraînement. Elles peuvent être vraiment, de par leurs statuts, et elles sont souvent, dans la réalité, des séminaires laïques d'instituteurs : c'est le nom même qui leur est donné, — *Seminarlehrer* — de l'autre côté du Rhin où elles sont particulièrement en honneur.

Dans ces dernières années, on a eu l'imprudence de réduire encore l'effectif des écoles normales. Si c'est la Commission du budget qui a trop vivement sollicité des économies sur l'article des bourses d'enseignement primaire, elle a encouru, de ce chef, une lourde responsabilité. En 1887, les écoles normales d'instituteurs comptaient 1.700 élèves de 3e année. En 1901, elles n'en avaient pas plus de 1.200.

Or, pendant que les écoles normales s'anémiaient ainsi en perdant peu à peu jusqu'au quart de leur effectif, l'inspection académique devait plus que jamais prendre de toutes mains des postulants non normaliens dont la préparation était assez souvent plus que sommaire.

Qu'on y songe bien, c'est pendant trente ans que l'école laïque souffrira de leur médiocrité ou de leur insuffisance.

LE RECRUTEMENT PAR LES ÉCOLES NORMALES

Quant à la constitution des écoles normales, il convient qu'on n'y touche — si l'on doit y toucher — que d'une main légère.

J'exprime le très vif souhait qu'on ne se résigne pas, quel que soit le prétexte invoqué ou l'intérêt à satisfaire, à abaisser dans les écoles normales le niveau des études, étant parfaitement convaincu que le gain cherché, même s'il était obtenu, ne compenserait jamais la perte. Ce qui longtemps encore manquera le plus aux instituteurs, c'est la sûreté et le choix dans les connaissances, la curiosité et la liberté d'esprit, l'aptitude à réfléchir, à pénétrer l'âme enfantine, à s'intéresser à ses manifestations.

Tout ce qui est métier, habitudes, pratique des procédés pédagogiques, c'est-à-dire tout ce qui apparaît à première vue chez un bon maître, tout ce qui

manque le premier jour au débutant le mieux doué, tout cela est fort important mais s'acquiert aisément, — autant qu'on le peut acquérir — par l'exercice même de la profession, avec un peu d'attention et de persévérance, surtout quand on a eu de bonnes directions à l'école normale. Il n'y a pas lieu d'avoir, sur ce point, l'ombre d'une inquiétude.

Un autre souhait que je forme, non moins vif que le précédent, c'est que le régime libéral, si clairement défini dans la circulaire du 7 février 1884, devienne une réalité dans toutes les écoles normales.

Nulle part ce régime de liberté raisonnable, de confiance, d'amitié, de large initiative pour les élèves, de discussions sincères avec eux sur tous les sujets, n'est mieux à sa place que dans la maison où se forment les éducateurs de l'enfance. Voilà plus de quinze ans que je l'expérimente, — qu'on m'excuse de le rappeler — dans des milieux différents, dans les externats d'Ajaccio et de Mâcon, pour la direction desquels un homme dont la pensée me fut toujours présente pendant que je rassemblais ces notes, mon cher et vénéré maître, M. Buisson, m'avait laissé carte blanche, dans les internats de Lyon et d'Auteuil où j'ai déjà passé plus de dix années, dans de petites et dans de grandes villes, avec peu ou avec beaucoup d'élèves : je n'ai jamais senti que ce

régime pût être dangereux pour la tenue morale ni pour le travail de ceux dont j'avais la garde. Au contraire, j'ai eu la joie d'aimer et de respecter cette jeunesse choisie, si vivement éprise de générosité, de justice et de vérité, et d'en être aimé et respecté comme je le souhaitais ; j'ai tâché toujours de provoquer, en elle, l'effort volontaire, quotidien et soutenu, sans lequel il n'est pas d'éducation réelle, car la liberté bien comprise, à l'école comme hors de l'école, suppose non pas l'abandon et le laisser aller, mais, au contraire, un appel énergique aux facultés supérieures de l'homme, une surveillance incessante de la raison sur les sentiments et sur les actes.

Enfin j'appelle de tous mes vœux le moment où les écoles normales d'instituteurs retrouveront, dans leur concours d'admission, un plus grand nombre de candidats bien préparés. Dans les cinq ou six dernières années, c'est à peine si le nombre des concurrents égalait celui des bourses disponibles. Pendant qu'on inscrivait plus de 5.000 candidats en 1886, il ne s'en trouvait plus en 1902 que 2.670, c'est-à-dire à peu près la moitié. Je crois savoir que le nombre s'en est légèrement accru, au dernier concours.

Les causes principales de cette pénurie, qui a été particulièrement signalée depuis deux ans sous le

nom de Péril primaire, sont évidemment l'insuffisance, chaque année plus douloureusement sentie, des traitements du personnel, la participation des instituteurs, depuis 1889, au service militaire ; et sans doute aussi l'état d'insécurité relative où se trouvent souvent les maîtres même les plus sages, dans les communes troublées par des rivalités politiques ou des passions religieuses.

Une autre cause d'un caractère plus spécial, c'est le mot d'ordre imprudemment donné, il y a quelques années, aux écoles primaires supérieures, de détourner leur clientèle des carrières libérales et en particulier de la carrière de l'enseignement, sous prétexte qu'elles devaient être surtout — ce qui est vrai d'ailleurs — les auxiliaires du commerce ou de l'industrie. En 1892, les écoles primaires supérieures fournissaient encore un contingent de 800 élèves-maîtres aux écoles normales : plus de la moitié de l'effectif total. En 1898, ce contingent n'était plus que de 500 élèves-maîtres. Le nombre était considérablement réduit, et par surcroît la qualité devenait notoirement inférieure.

Aujourd'hui, fort heureusement, les administrations académiques se préoccupent davantage du bon recrutement des écoles normales. D'autre part, le traitement des instituteurs va être sérieusement amélioré par les Chambres. Peut-être, dans un très

prochain avenir, retrouverons-nous la possibilité, depuis longtemps perdue, de faire un choix de jeunes gens assez bien doués pour qu'on les engage, sans trop de risques pour l'école et pour eux-mêmes, dans une carrière qui est des plus attachantes et des plus honorables mais aussi des plus périlleuses.

L'ÉDUCATION DES INSTITUTEURS EN EXERCICE

Il ne suffit pas de faire entrer dans les écoles primaires des maîtres convenablement préparés à leurs fonctions. Il faudrait donner à ces maîtres, quand ils sont en exercice, les moyens de se perfectionner ou tout au moins de ne pas déchoir.

Je crois que l'aide qu'on leur offre aujourd'hui est insuffisante et qu'au contraire, avec les meilleures intentions du monde, on les met à peu près, en beaucoup d'endroits, dans l'impossibilité de se maintenir à leur niveau du début.

Je sais qu'ils ont, pour les éclairer, des inspecteurs compétents, soucieux du bien public, ayant en général le vif sentiment de leur responsabilité. Mais ces inspecteurs, accablés par la paperasserie envahissante, à leur grand regret s'éloignent davantage chaque année de leur tâche essentielle : non seulement ils n'inspectent guère qu'à la hâte et pour ainsi dire en passant, s'il faut s'en rapporter à leur propre témoignage, les écoles de leur ressort,

mais les œuvres post-scolaires, les examens et les diverses besognes administratives les surmènent au point qu'ils ne trouvent plus qu'à de rares intervalles le temps de lire, de réfléchir, de s'intéresser au mouvement des idées. Dans ces conditions, il leur est bien difficile d'être des guides et des inspirateurs.

Ce qui est encore plus grave, c'est que les maîtres eux-mêmes sont, pour la plupart, soumis à un surmenage déprimant.

La médiocrité de leur traitement régulier les avait conduits à solliciter ou du moins à accepter des travaux accessoires rémunérés : secrétariat de mairie, direction de caisse d'épargne, arpentage, etc... En outre, on leur avait demandé, dans les soirées d'hiver, d'ouvrir des cours d'adultes. Or, à ces tâches anciennes viennent de s'en ajouter d'autres qui, pour être volontaires et désintéressées, n'en sont pas moins absorbantes : telles sont la direction de patronages, la création de mutualités, l'organisation de conférences, la surveillance de cantines scolaires, le service des bibliothèques, etc... d'un mot l'ensemble des œuvres post-scolaires. Conséquence : pour les instituteurs consciencieux, plus de loisir, plus de vie de famille, plus de lecture désintéressée, plus d'étude suivie, sauf quand ils sont exceptionnellement doués, et, en fin de compte, surmenage physique et surmenage cérébral.

Est-il bien sûr que le bénéfice d'ailleurs incontesté des œuvres post-scolaires ne soit pas trop chèrement acheté par une telle dépense de temps et de forces, quand les obligations purement scolaires bien remplies sont une charge déjà si pressante et si lourde ?

Il est nécessaire, à mon avis, de rendre les inspecteurs à leur véritable fonction, qui est d'inspecter les écoles et surtout de conseiller, d'éclairer, de convaincre les maîtres, de leur communiquer le résultat de leur expérience et de leur réflexion, en les invitant à y penser. C'est une réforme modeste qui aurait certainement d'heureuses conséquences et qu'il ne semble pas difficile de réaliser.

D'autre part, il serait sage de rendre le plus tôt possible les instituteurs à leur véritable office qui est d'assurer dans l'école l'éducation de l'enfance. Je ne demande pas, bien entendu, la suppression des œuvres post-scolaires ; je souhaite au contraire qu'elles entrent plus profondément dans nos mœurs et que nos lois leur donnent une consécration définitive. Je ne saurais condamner le concours qu'y apportent actuellement les instituteurs s'il est reconnu jusqu'ici absolument indispensable, et je tiens à saluer, avec un sentiment sincère d'admiration, le dévouement obscur de tant de braves gens qui sont allés au peuple d'un élan spontané, obéissant à

leur instinct de fraternité républicaine. Mais je dis qu'il est urgent, pour sauvegarder les intérêts de l'école, qu'on s'applique à faire porter par d'autres épaules moins chargées le poids excessif d'une besogne supplémentaire qui ne fait que s'accroître, chaque année. A chacun son métier : celui de l'instituteur est de consacrer sa vie d'abord à faire sa classe en conscience, puis à étudier les éternels problèmes de la direction de l'enfance, problèmes minuscules en apparence, en réalité si délicats, si difficiles, toujours posés, jamais résolus, parce qu'à chaque génération les données n'en sont plus tout à fait les mêmes.

D'autre part, il serait opportun d'introduire en France une institution qui est florissante en Allemagne : *les cours de vacances à l'usage du personnel de l'enseignement primaire*. Ces cours n'auraient d'autre but que d'élever le niveau intellectuel de leurs auditeurs, d'alimenter leur pensée, et si j'osais m'exprimer ainsi, de « ravitailler » leur intelligence. Ils seraient faits, tantôt au nord, tantôt au sud de la France, par des professeurs de lycée ou de Faculté et porteraient successivement sur les matières les plus importantes du programme des écoles primaires.

Enfin, je m'imagine — est-ce une illusion ? — que notre administration sincèrement libérale et sage-

ment hardie pourrait utiliser, en vue du même résultat, ces « Amicales » d'instituteurs et d'institutrices qui se sont évertuées jusqu'ici — il le fallait bien — à défendre, soit dans leur comité central, soit dans leurs congrès, leurs intérêts corporatifs, mais qui ne sont nullement indifférentes, j'en suis sûr pour en avoir fait plusieurs fois l'expérience, à ce qui concerne l'éducation des maîtres et le progrès de l'école laïque.

III

L'ENSEIGNEMENT ET L'ÉDUCATION

Nous allons entrer maintenant tout à fait au cœur de notre sujet et nous demander ce que les maîtres tels qu'ils sont, avec les ressources dont ils disposent, font des élèves qui leur sont confiés.

L'ANCIEN PROGRAMME DE L'ÉCOLE PRIMAIRE; CE QU'IL EST DEVENU

L'école primaire, il ne faut pas l'oublier, a toujours eu pour fonction nécessaire d'enseigner « à lire, à écrire et à compter », selon la formule usitée, c'est-à-dire de donner aux enfants les connaissances et les habitudes pratiques qui sont de première utilité dans la vie courante.

Il y a vingt-cinq ans, la plupart des instituteurs ne dépassaient guère ce programme. Facultativement, ils y ajoutaient quelques leçons d'histoire, de géographie et d'agriculture ou de dessin. En outre, ils faisaient réciter — l'école étant alors comme une annexe de l'église — la lettre du catéchisme, les évangiles et les prières.

Un bon élève savait lire couramment le français dans les textes imprimés et manuscrits et le latin dans un psautier. Il avait une écriture lisible et parfois soignée. Il étudiait les définitions et les règles de la grammaire, car la grammaire était une science à part, et il fallait la savoir comme on savait lire et écrire. Il faisait beaucoup de dictées pour apprendre l'orthographe qui était une autre science à part, science hautement prisée qui marquait le niveau des études primaires. En revanche, il était rarement exercé à la rédaction.

Il avait appris les quatre règles du calcul et savait résoudre quelques petits problèmes sur le système métrique. Il pouvait même avoir abordé l'étude sommaire des fractions et des règles d'intérêt.

Quant à l'histoire, si on la lui avait enseignée, il n'en avait guère retenu que la chronologie ; et de la géographie, il ne lui restait que la nomenclature.

En somme, si l'école primaire lui avait procuré — comme c'était son but — quelques connaissances

vraiment nécessaires dans la vie sociale, elle lui en avait donné d'autres d'une utilité plus contestable. Si elle avait exercé sa mémoire jusqu'à l'abus, elle n'avait fait qu'un médiocre effort pour développer ces qualités d'imagination, de jugement, d'observation et de réflexion qui donnent à l'intelligence sa valeur.

Si elle l'avait pourvu, par l'effet de sa discipline, de ses règles de travail, de l'exemple du maître et des récits édifiants contenus dans les livres de classe, de quelques bonnes habitudes morales et de quelques bons sentiments, elle n'avait pourtant pas fait l'éducation réfléchie de sa conscience personnelle qui devait, d'ailleurs, rester soumise aux directions de l'église.

Voilà ce que pouvait être, il y a vingt-cinq ans, un bon élève d'école primaire. J'ajoute que, dans nombre d'écoles, il n'y avait qu'une assez faible proportion de bons élèves.

Aujourd'hui, c'est encore la tâche la plus nécessaire de l'école primaire que d'enseigner les principales matières de l'ancien programme. S'en acquitte-t-elle mieux qu'autrefois ?

Je le crois, bien qu'elle ait maintenant d'autres charges. Si l'on envisage la *totalité* des garçons et des filles qui sortent à douze ans de nos écoles, on peut affirmer qu'en moyenne ils savent mieux les élé-

ments de la lecture, de l'orthographe, de la rédaction et du calcul que ne le savaient leurs parents à leur âge.

L'ancienne école est donc battue par celle d'aujourd'hui sur son propre terrain. Cela n'a rien d'étonnant, d'ailleurs, si l'on considère que le nombre moyen des élèves de chaque classe s'est abaissé et que chaque élève aujourd'hui peut être plus aisément aidé et suivi dans ses études.

Notons ce premier progrès.

En voici un second, qui ne laisse pas d'avoir son importance : il se rapporte à l'éducation des sens et du goût, par l'enseignement nouveau du *travail manuel* et la généralisation de l'enseignement du *dessin ;* il se rapporte, en outre, à des enseignements pratiques et spéciaux, l'un ancien mais rajeuni et renouvelé par le souci de l'observation directe et de l'expérimentation : c'est celui de l'*agriculture* ; un autre de création récente, qui ne se donne que sur nos côtes : c'est celui de la *pêche et de la navigation maritime ;* un troisième, qui ne date aussi que de quelques années, et qui n'est à sa place que dans les écoles de filles : c'est l'*enseignement ménager*.

Et enfin, nous signalons un troisième progrès, d'une portée bien supérieure : il est le résultat de l'effort que font les maîtres, à l'heure présente plus

que par le passé, pour introduire dans l'étude de l'ancien programme plus de vie et d'attrait, plus d'activité intelligente, plus d'appel au jugement et à l'observation méthodique, moins de mécanisme et d'abstraction.

L'école primaire n'eût-elle pas réalisé d'autre gain dans ce dernier quart de siècle, qu'il y aurait lieu déjà de s'en féliciter. Car, en somme, ce progrès-là, c'est le progrès pédagogique par excellence, celui qui faisait l'objet des méditations de ces penseurs : Montaigne et Rousseau, et des recherches pratiques de ces instituteurs : Pestalozzi et Frœbel. La grande affaire sera toujours, tout en enseignant aux élèves les connaissances élémentaires, de veiller à ce qu'une discipline indiscrète et trop assujétissante ne substitue pas trop souvent, à leur pensée et à leur volonté, celles du maître ; à ce qu'un formalisme outré n'éteigne pas en eux toute curiosité naturelle ; en un mot, à ce que leur personnalité, suffisamment respectée, se développe le plus librement possible au milieu des nécessités du premier enseignement.

Mais depuis la loi de 1881 sur la laïcité, l'ambition de l'école primaire est devenue plus hardie. Elle a voulu mettre au premier rang de ses préoccupations la *formation des consciences*.

CE QUI A ÉTÉ FAIT EN DEHORS DE L'ANCIEN PROGRAMME : LA FORMATION DES CONSCIENCES DANS L'ÉCOLE LAIQUE NAISSANTE

Pour affermir dans les âmes enfantines la notion du devoir, elle s'en fiait surtout dans le passé à sa voisine, l'église, qui s'introduisait chez elle, y commandait en maîtresse et dont elle n'était en quelque sorte que la monitrice. Le fondement de l'honnêteté, c'est au catéchisme qu'il était révélé ; et les règles de conduite n'apparaissaient le plus souvent à l'école qu'au travers des formules dogmatiques.

Or, à partir du jour où le catéchisme fut exclu de l'école, où les pratiques cultuelles y furent abolies, tout ce qui s'y attachait obscurément ou clairement d'action moralisatrice disparut. C'eût été, en définitive, une perte sèche de moralité si l'on n'avait eu le souci de mettre immédiatement quelque chose à la place. Ce qu'on mit à la place, ce fut, selon l'expression même de Jules Ferry, le créateur de l'école laïque, « la bonne vieille morale de nos pères ». Ou plutôt on la laissa dans l'école, car elle s'y trouvait ; mais le maître s'efforça d'en faire l'objet d'un enseignement méthodique et d'en pénétrer toutes ses leçons.

Écartant les dogmes qui divisent, le législateur de 1881 ne voulut conserver à l'école primaire deve-

nue laïque que le fonds moral commun à toutes les religions. On appela cet état de choses la *neutralité scolaire*. Neutralité, oui, à l'égard des croyances dogmatiques, mais enseignement très affirmatif quant aux règles de vie traditionnelles.

Avait-on pensé d'abord que ces règles de vie traditionnelles, expliquées à l'école dans leurs applications bien plus que dans leur origine, trouveraient comme par le passé leur appui dans les confessions religieuses, et qu'il y aurait encore, — mais non plus dans le même lieu, et par-dessus la rue si je puis dire, — une collaboration nécessaire de l'instituteur et des ministres des divers cultes ? C'est possible. En tout cas, il fut entendu que le maître laïque n'omettrait pas de son enseignement la notion de Dieu.

Mais quand l'Eglise fut entrée violemment en lutte contre ce qu'elle appela du premier jour, l' « école sans Dieu », les instituteurs, par instinct de défense et sans doute aussi pour se donner la preuve de leur récent affranchissement, désertèrent de plus en plus l'église. Et leurs leçons devinrent étrangères non seulement, comme il était convenu, à toute croyance dogmatique, mais, en beaucoup d'endroits, à toute idée religieuse.

Il y eut un moment où ils se trouvèrent désemparés dans leur enseignement moral. Ils le sentaient en l'air et ne s'en dissimulaient pas la fragilité. Ils

étaient hésitants et troublés, comme des voyageurs en montagne à qui se présente soudain le vide et qui en ont le vertige. Faute d'étude et de réflexion, ils n'osaient s'appuyer sur les seules données de la raison. Tantôt ils se bornaient à des considérations puériles et platement utilitaires, tantôt ils se réfugiaient dans les formules abstraites et disaient aux enfants, du bout des lèvres, comme on énonce un mystère : « Il faut faire le bien parce que c'est le bien ! »

Dans la presse de l'enseignement, on se mit à chercher « l'âme de l'école ».

Heureusement pour l'école laïque naissante, il était un sentiment que tous les instituteurs avaient au plus vif de l'âme, et un devoir correspondant qui, dans leur conscience, non seulement dominait tous les autres mais, dans une certaine mesure, justifiait tous les autres. Je veux parler du sentiment du patriotisme, de la « religion du drapeau », et du devoir qui leur apparaissait clair comme le jour, impérieux et précis comme un ordre militaire : le devoir de se donner corps et âme à la patrie.

A cette époque, l'école laïque était plus que patriote, elle était chauvine. Elle l'était avec exaltation, avec la « foi du charbonnier ». Les instituteurs croyaient avoir pour mission essentielle — nous étions encore sous le coup de la défaite et du

démembrement et sous la menace de provocations calculées — de collaborer directement à la défense du pays en préparant, par des leçons viriles, les prochaines recrues de la caserne.

Je supplie nos jeunes collègues de ne pas médire légèrement de ce temps-là. Je les supplie de considérer que jamais l'école nationale n'avait eu un idéal plus élevé, plus vivant, plus ardemment servi par des éducateurs plus convaincus. C'était vraiment l'âme de la France qui vibrait dans l'école. Je me rappelle de quelle vive émotion je fus saisi lorsque, en tournée d'inspection, entrant à l'improviste dans une école, je me trouvai en présence d'un maître qui pleurait en lisant la *Dernière classe* d'Alphonse Daudet et d'un groupe d'enfants qui pleuraient en écoutant leur maître.

Ce sentiment patriotique intense, si riche de sève sinon pur de tout alliage, suppléa pendant une quinzaine d'années à la pauvreté de l'inspiration proprement morale. Ce n'était pas seulement dans les entretiens moraux — qui ne se sont jamais faits, d'ailleurs, bien régulièrement — qu'on s'efforçait de le développer chez les élèves : c'était surtout dans les leçons d'histoire et de géographie. Je ne voudrais pas affirmer qu'alors l'histoire nationale fût toujours bien enseignée. Elle ne l'est pas encore aujourd'hui, tant s'en faut. Mais elle l'était déjà incomparable-

ment mieux que dans le passé, parce qu'il avait paru, comme auxiliaires du maître, de petits livres d'histoire signés du nom d'un éminent professeur et qui étaient de purs chefs-d'œuvre. J'en puis dire autant de la géographie.

Ces deux enseignements, par l'intérêt qu'ils présentent dès qu'ils ne consistent plus en chronologies, nomenclatures ou résumés, par la facilité qu'ils offrent d'exercer le jugement et de toucher le cœur des enfants, par le pouvoir spécial qu'ils ont de donner le sens de la vie collective et d'élargir l'horizon de l'esprit, ont vite conquis dans nos classes une place privilégiée qui n'est pas près de se perdre.

LA FORMATION DES CONSCIENCES DANS L'ÉCOLE LAÏQUE D'AUJOURD'HUI

Et aujourd'hui, après la crise morale que vient de traverser notre pays, où en est l'école laïque dans sa tâche d'éducatrice des consciences? A-t-elle pu conserver intacte sa foi patriotique? La prêche-t-elle aux enfants avec la même fermeté de conviction, la même ferveur de sentiment, le même accent passionné qu'il y a dix ans? Fait-elle encore de la « religion du drapeau » le centre et l'appui de son enseignement moral?

Il ne manque pas en France de gens vite alarmés qui s'imaginent tout au contraire que l'école laïque

est devenue, dans ces dernières années, ou est en train de devenir une école d'internationalisme.

Ces gens-là se trompent.

L'école laïque n'a pas cessé d'enseigner aux enfants du peuple l'amour profond de la patrie française. Mais ce qui est vrai, c'est que son patriotisme n'est plus, comme autrefois, intransigeant et chauvin. Il a perdu cette forme exaltée, cette allure inquiète, cette ardeur belliqueuse qui le caractérisaient quand la France restait encore en péril ou gardait l'espoir prochain de recouvrer, par la force des armes, les provinces perdues après nos défaites. Sans désarmer, il n'est plus agressif; il tend à la paix et à la fraternité entre les peuples. Les raisons de ce changement notable se devinent. On les trouverait toutes dans les événements extérieurs et intérieurs des dernières années. Je n'insiste pas.

Non seulement le patriotisme de l'école laïque s'est dépouillé de son chauvinisme intransigeant — du moins en province, car il y a lieu de faire des réserves pour Paris —, non seulement il est devenu plus calme, plus réfléchi, plus raisonné, mais il ne semble plus avoir la première place dans l'éducation morale. Ce qui tient aujourd'hui la première place dans l'éducation morale de l'école laïque, si je ne m'abuse, c'est plutôt un autre devoir social d'un caractère plus large que le devoir proprement patrio-

tique : c'est le devoir de solidarité démocratique, de fraternité républicaine, d'amour de l'humanité.

L'école laïque aspire toujours, certes, à plus de grandeur et de prospérité pour la France, mais davantage, peut-être, à plus de respect pour la personne humaine, à plus de justice et de bonté dans les rapports entre tous les hommes, selon le vœu de la Révolution française. Il y a là une foi dont l'objet plus lointain, moins précis, moins saisissable que ne l'est la patrie, risque peut-être d'avoir, avec plus d'élévation et de pureté, moins d'action efficace que la foi proprement patriotique, mais qui, chez beaucoup d'instituteurs, chez les jeunes surtout, est aujourd'hui sincère, ardente, et paraît capable de servir à son tour, jusqu'à nouvel ordre, de centre et d'appui à l'enseignement moral de l'école primaire.

A ce ferme désir, à cette volonté de justice sociale, s'ajoute l'amour de la vérité, le respect de la raison et de la science, un peu étroitement conçu peut-être et non sans quelque brutalité, par opposition violente aux révélations dogmatiques d'où naissent les préjugés et les superstitions, mais également très puissant, très propre à soutenir et à vivifier une direction morale.

Cette confiance que l'école laïque fait à la raison l'a conduite en ces derniers temps à vouloir faire

plus large la part de l'enseignement scientifique élémentaire. Elle a le dessein de plus en plus net et arrêté de mettre, autant que possible, les enfants en face des choses pour les habituer à bien voir, à distinguer l'essentiel de l'accessoire, et à ne juger qu'avec prudence et en connaissance de cause.

ÉCUEILS A ÉVITER

Dans l'évolution qui s'accomplit et dont j'ai tâché de tracer la courbe, deux écueils sont à redouter. Le premier, c'est que des esprits trop simples n'aillent établir une opposition fondamentale entre le sentiment patriotique et l'amour de l'humanité, c'est qu'ils ne soient conduits, par une fausse logique ou par une vue superficielle des réalités, à sacrifier l'un des termes à l'autre, dans l'éducation de la démocratie française.

Proposons la fraternité entre les peuples comme un idéal vers lequel nous devons tendre et pour lequel il faut que chacun travaille avec la ferme espérance que son effort ne sera pas perdu. Mais n'oublions pas que, chez nos voisins les plus puissants, ce même idéal n'est pas encore, tant s'en faut, prêché avec la même foi que chez nous, et que les écoles allemandes, anglaises, italiennes restent aujourd'hui chauvines autant que l'étaient les nôtres avant le début de la crise que nous traversons.

Ne risquons pas, par des leçons d'une trop imprudente générosité, de mettre dans un prochain avenir une France moralement désarmée en face de nations où les instincts de conquête et de domination doivent certainement l'emporter longtemps encore.

Disons bien haut, puisque c'est une vérité volontiers proclamée par des penseurs de tous les pays, qu'il serait non seulement injuste mais funeste au progrès de la civilisation que, pour avoir servi avec trop de confiance les causes de la paix et de la fraternité, nous fussions à la fin victimes d'un coup de force. Ajoutons que le génie largement humain du peuple qui a fait la Révolution rayonnera dans le monde avec d'autant plus d'efficacité qu'il pourra s'appuyer sur une puissance mieux affermie, et que si la France républicaine, avec l'esprit qui l'anime aujourd'hui, avait en Europe la prépondérance qu'eut la France monarchique avant les désastres napoléoniens, tels crimes qui s'accomplissent librement hors de nos frontières et qui révoltent notre conscience d'hommes civilisés, ne se commettraient sans doute pas.

Ainsi nos élèves emporteront de l'école non la haine et le mépris de l'étranger — ce qui serait insensé et funeste — mais, en même temps que l'amour réfléchi de l'humanité, l'amour ardent et le

respect profond de cette grande personne morale qu'est la République française, servante du Droit et créatrice de paix entre les peuples ; — non l'ambition des conquêtes par la violence ou par la ruse, mais le désir des succès légitimes dans les œuvres d'expansion pacifique, dans les arts, dans les entreprises de toute nature qui ont pour objet d'accroître la prospérité morale et matérielle du pays.

En nous quittant, ils seront déjà des patriotes — des patriotes ennemis d'un absurde chauvinisme, mais résolus à tous les sacrifices pour que la France soit mise désormais à l'abri des coups de main et qu'elle prospère en toute sécurité dans les voies de la justice et de la paix.

Le second écueil, c'est que l'éducation scientifique — nécessairement si modeste — soit entendue de telle sorte que l'élève ne tiendrait guère pour vérité certaine que ce qui donne prise à l'observation directe, qu'il ferait bon marché de ce qu'on nomme vérités morales, qu'il professerait volontiers du dédain et de l'intolérance vis-à-vis des opinions d'autrui lorsqu'elles ne cadreraient pas tout à fait avec sa propre expérience, et qu'enfin le respect étroit et mal compris de la science ne le conduisît à une sorte de fanatisme à rebours.

LE TYPE D'UNE BONNE ÉCOLE PRIMAIRE FRANÇAISE

Arrivé au terme de cette étude qui n'est, vous l'avez vu, que l'historique incomplet des progrès matériels et moraux de l'enseignement primaire, si l'on me demandait de décrire, en dix lignes, dans sa réalité présente, le type d'une *bonne* école primaire française, je dirais :

C'est vraiment déjà une maison d'éducation.

Elle n'est pas trop mal installée, et la fréquentation de ses élèves n'est pas trop irrégulière.

Elle est pourvue d'un outillage suffisant et de maîtres assez cultivés, presque toujours dévoués.

Elle sait procurer à la plupart de ses élèves les connaissances élémentaires et les habitudes pratiques nécessaires à tout homme dans toute société civilisée ; elle y ajoute parfois une première initiation professionnelle.

Elle exerce et respecte passablement leur intelligence, elle discipline leur volonté, leur inspire le respect de la règle, et leur met au cœur quelques sentiments élevés et généreux, le plus souvent en dehors de toute préoccupation religieuse. Enfin, elle amorce efficacement leur éducation de bons Français et de bons citoyens d'un pays libre. — Malheureusement, ses élèves lui échappent trop tôt pour que son

action sur eux ne reste pas, malgré tout, un peu superficielle et fugitive.

QUELQUES VŒUX

Et, si j'osais formuler au risque de me répéter, quelques vœux de réforme, je demanderais :

En ce qui concerne l'action des pouvoirs publics :

Qu'on applique enfin la loi sur l'obligation scolaire : si elle n'est pas applicable, qu'on la modifie.

Que tous les instituteurs et toutes les institutrices publics soient préparés dans les écoles normales, — conformément à l'article 1er de la loi du 9 août 1879, toujours en vigueur et qui est ainsi conçu : « Tout département devra être pourvu d'une école normale d'instituteurs et d'une école normale d'institutrices suffisantes pour assurer le recrutement de ses instituteurs communaux et de ses institutrices communales. »

Que, dans la préparation des instituteurs et des institutrices, on ne sacrifie rien d'une culture générale déjà trop faible à la préoccupation, d'ailleurs très légitime, de l'éducation proprement pédagogique.

Qu'on prenne les mesures nécessaires (allègement des travaux extra-scolaires, contact plus fréquent avec les inspecteurs, institution de cours de vacances)

pour que le personnel en exercice ne retourne pas fatalement à l'inactivité d'esprit qui engendre la routine.

En ce qui concerne l'action des maîtres :

Qu'ils s'efforcent de réduire dans nos écoles le formalisme qui y tient trop de place encore et de généraliser l'emploi des méthodes actives et rationnelles.

Que d'une part, ils multiplient les exercices d'observation directe et qu'ils donnent, d'autre part, la pratique et le goût du livre. (Comme l'examen du Certificat d'études primaires est certainement un obstacle à ce double progrès, il faut que la réforme en soit étudiée ou qu'on en prononce la suppression.)

Enfin, — et sur ce dernier point, j'adresse aux instituteurs un appel d'autant plus pressant que pour ma part j'ai fait, de la liberté dans l'éducation, ma méthode et mon idéal, — que, dans les écoles primaires de tout degré, ils élèvent les enfants par la liberté, pour la liberté. L'autoritarisme garde encore une très grande place dans la direction des intelligences et des volontés. Il y a toujours des écoles sombres et des maîtres durs. Il y a des paroles laïques tranchantes comme des dogmes. Que les instituteurs se laissent guider de plus en plus par l'amour des enfants, par le respect sincère, attentif, de leur personnalité. C'est la première condition à remplir pour que l'école primaire collabore efficacement à l'éducation de la démocratie française.

III

L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE SUPÉRIEUR

Par J. BOITEL

Directeur de l'École Turgot,
Membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique.

I

HISTORIQUE

S'il est vrai que l'histoire du passé doive servir de leçon pour préparer un avenir meilleur, il nous semble nécessaire de retracer ici l'historique de l'enseignement primaire supérieur en France.

Certains faits comportent un enseignement que nous ne saurions négliger afin de ne pas retomber dans les mêmes fautes.

Une division toute naturelle s'impose dans l'exposé de ce court historique :

Nous étudierons successivement la création, l'établissement, l'organisation, l'enseignement, le personnel, etc., des écoles primaires supérieures :

1° de 1833 à 1850 ;

2° de 1850 à 1886 ;

3° de 1886 à nos jours.

A la vérité, avant 1833, la nécessité de *renforcer* l'instruction primaire était apparue à quelques bons esprits.

Ainsi, dans un projet de résolution présenté au Conseil des Cinq Cents par Roger Martin, député de la Haute-Garonne, le 19 brumaire an VII (9 novembre 1798) il était dit : « Dans quelques points remarquables de chaque département, deux ou trois instituteurs primaires seront réunis dans la même école, afin de donner à leur enseignement un degré d'élévation qu'il ne peut avoir dans les écoles élémentaires... « C'est par ces écoles *primaires renforcées*, que la commission d'instruction publique entend suppléer aux écoles secondaires proposées dans la dernière session et que le Conseil n'admit point à cette époque. »

Et Roger Martin, dans une sorte d'exposé des motifs, a nettement tracé le programme de cet enseignement complémentaire et montré quelle serait son utilité sociale. Mais ce ne fut qu'un projet.

1°

DE 1833 A 1850

En réalité, l'enseignement primaire supérieur fut créé en France par la loi du 28 juin 1833.

L'article premier de cette loi est ainsi rédigé :

L'instruction primaire est élémentaire ou *supérieure*.

L'instruction primaire élémentaire comprend nécessairement l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, les éléments de la langue française et du calcul, le système légal des poids et mesures.

L'instruction primaire supérieure comprend nécessairement, en outre, les éléments de la géométrie et ses applications usuelles, spécialement le dessin linéaire et l'arpentage, des notions de sciences physiques et de l'histoire naturelle applicables aux usages de la vie, le chant, les éléments de l'histoire et de la géographie, et surtout de l'histoire et de la géographie de la France.

Selon les besoins et les ressources des localités, l'instruction primaire pourra recevoir les développements qui seront jugés convenables.

L'article 10 de la même loi dit :

Les communes chefs-lieux de département et celles dont la population excède six mille âmes *devront* avoir en outre une école primaire supérieure.

Enfin le dernier alinéa de l'article 14 prévoit que dans les écoles primaires supérieures un nombre de places gratuites, déterminé par le Conseil municipal, pourra être réservé pour les enfants qui, après concours, auront été désignés par le Comité d'instruc-

tion primaire, dans les familles qui seront hors d'état de payer la rétribution.

Pour bien nous rendre compte de l'idée qui a présidé à la création de l'enseignement primaire supérieur il faut nous reporter au bel exposé des motifs que le ministre Guizot fit de sa loi sur l'Instruction primaire, à la Chambre des députés, le 2 janvier 1833. Vouloir analyser cet exposé des motifs serait en atténuer la portée ; mieux vaut, ce nous semble, en faire des citations assez complètes.

« Nous avons divisé l'instruction primaire, dit le ministre, en deux degrés, l'instruction primaire élémentaire et l'instruction primaire supérieure. Le premier degré est comme le *minimum* de l'instruction primaire, la limite au-dessous de laquelle elle ne doit pas descendre, la dette étroite du pays envers tous ses enfants. Ce degré d'instruction doit être commun aux campagnes et aux villes ; il doit se rencontrer dans le plus humble bourg comme dans la plus grande cité, partout où il se trouve une créature humaine sur notre terre de France...

« ... Ce premier degré d'instruction est assez étendu pour faire un homme de qui le recevra, et en même temps assez circonscrit pour pouvoir être partout réalisé. Mais de ce degré à l'instruction secondaire qui se donne soit dans les institutions et pensions privées, soit dans les collèges de l'État, il y a bien loin, et pourtant dans notre système actuel d'instruction publique il n'y a rien entre l'un et l'autre. Cette lacune a les plus grands inconvénients. Elle condamne, ou à rester dans les limites étroites de l'instruction élémentaire, ou à s'élancer jusqu'à l'instruction secondaire, c'est-à-dire jusqu'à un enseignement classique et scientifique extrêmement coûteux.

« De là, il résulte qu'une partie très nombreuse de la nation, qui, sans jouir des avantages de la fortune, n'est pas non plus réduite à une gêne trop sévère, manque entièrement des connaisances et de la culture intellectuelle et morale appropriés à sa position. Il faut absolument combler cette lacune, il faut mettre une partie si considérable de nos compatriotes en état d'arriver à un certain développement intellectuel sans leur imposer la nécessité de recourir à l'instruction secondaire, si chère à la fois et si périlleuse.

« En effet, pour quelques talents heureux que l'instruction scientifique et classique développe et arrache utilement à leur condition première, combien de médiocrités y contractent des goûts et des habitudes incompatibles avec la condition modeste où il leur faudrait retomber, et, sorties une fois de leur sphère naturelle, ne sachant plus quelle route se frayer dans la vie, ne produisent guère que des êtres ingrats, malheureux, mécontents, à charge aux autres et à eux-mêmes !

« Nous croyons rendre au pays un vrai service en établissant un degré supérieur d'instruction primaire qui, sans entrer dans l'instruction classique et scientifique proprement dite, donne pourtant à une partie nombreuse de la population une culture un peu plus élevée que celle que lui donnait jusqu'ici l'instruction primaire. Nous avons cru entrer dans vos vues en organisant d'une manière positive ce degré supérieur de l'instruction primaire, et en le rendant obligatoire pour toutes les communes urbaines au-dessus de six mille âmes comme le degré inférieur l'est pour toutes les communes, si petites qu'elles soient.

« S'il n'y a qu'un seul degré d'instruction primaire, et

qu'on élève ou qu'on étende trop ce degré, on le rend inaccessible à la classe pauvre ; si on le resserre de trop, on le rend insuffisant pour une grande partie de la population qui ne peut pas non plus atteindre jusqu'à nos collèges, et si, en admettant une instruction primaire supérieure, on la laisse facultative, on ne fait absolument rien. La loi se tait, ou elle prescrit et elle organise.

« C'est par ces considérations que nous avons établi et réglé un degré supérieur d'instruction primaire qui ajoute aux connaissances indispensables à tous les hommes les connaissances utiles à beaucoup : les éléments de la géométrie pratique qui fournissent les premières données de toutes les professions industrielles, les notions de physique et d'histoire naturelle qui nous familiarisent avec les grands phénomènes de la nature et sont si féconds en avertissements salutaires de tout genre, les éléments de la musique ou au moins du chant qui donnent à l'âme une véritable culture intérieure, la géographie qui nous apprend les divisions de cette terre que nous habitons, l'histoire par laquelle nous cessons d'être étrangers à la vie et à la destinée de notre espèce, surtout l'histoire de notre patrie qui nous identifie avec elle, sans parler de telle ou telle langue moderne qui, selon les provinces où nous sommes placés, peut nous être indispensable ou du plus grand prix. »

Qu'advint-il de si beaux projets ? Que donnèrent de si nobles espérances ? Dix ans après la promulgation de la loi de 1833, à peine 150 écoles primaires supérieures étaient-elles créées, qui devaient bientôt disparaître pour des causes diverses qu'il nous semble utile de passer en revue.

Lorsque survint la loi de 1850 on aurait pu à peine citer une douzaine d'écoles primaires supérieures

florissantes : à Pau, à Nantes, écoles créées dès 1833 ; à Metz et à Nancy, créées en 1834 ; à Douai et à Bordeaux, créées en 1836 ; à Lille (1837) ; à Paris où furent créées, en 1839, l'école de la rue Neuve Saint-Laurent, aujourd'hui Turgot, en 1844, l'école François Ier qui prit plus tard, en 1848, le nom de collège Chaptal.

Causes qui ont nui au développement des écoles primaires supérieures.

En faisant de l'enseignement primaire supérieur un complément de l'enseignement primaire élémentaire, dit M. l'inspecteur général Duplan, M. Guizot avait voulu « l'approprier aux besoins de cette catégorie sociale si nombreuse et si utile, placée entre la classe ouvrière dont elle forme l'élite et la classe bourgeoise où elle aspire à prendre rang, tenant de l'une ses qualités d'activité, d'initiative, son ardeur au travail, empruntant à l'autre ses habitudes de prévoyance et d'économie, son goût pour la vie paisible et ordonnée. »

Le principe assurément était excellent, mais l'application difficile.

Le ministre ne s'était pas assuré que toutes les communes de 6 000 âmes pouvaient faire face aux dépenses qu'il leur imposait. De là, immédiatement,

des résistances contre une institution dont on niait à dessein l'utilité et l'opportunité.

On demandait avant tout des écoles primaires élémentaires, qui faisaient défaut, même dans certaines villes et gros bourgs. Or, les élèves de l'école primaire supérieure devaient se recruter en grande partie parmi les élèves de l'école primaire élémentaire.

Il eût donc mieux valu ne créer des écoles primaires supérieures que là où le besoin s'en faisait sentir et comme complément d'écoles élémentaires déjà fondées.

Cette élite de la classe ouvrière qui aspirait à prendre rang parmi la bourgeoisie, selon l'expression de M. Duplan, avait aussi les défauts de la classe bourgeoise dont le moindre est une vanité excessive. Ces deux mots : *École primaire* choquaient nombre de parents et le qualificatif *supérieure* ne leur semblait pas suffisant. En somme, envoyer ses enfants dans l'école primaire supérieure c'était encore les mettre en contact avec la partie la plus pauvre de la population, et cela, l'amour-propre des familles aisées ne pouvait le souffrir. Le collège ou le lycée, avec leur prestige, ne valaient-ils pas cent fois mieux que cette école primaire d'un nouveau genre ? On ne se préoccupait pas alors de savoir si l'instruction qu'on y recevrait serait mieux appropriée à la

profession future : l'étiquette, la funeste étiquette, éloignait les familles des nouveaux établissements.

Il faut reconnaître aussi qu'un bon personnel enseignant faisait défaut. Qu'exige en effet l'article 4 de la loi du 28 juin 1833 ? Peu de chose.

Tout individu âgé de dix-huit ans accomplis pouvait exercer la profession d'instituteur et diriger tout établissement quelconque d'instruction primaire, sans autres conditions que de présenter préalablement au maire de la commune où il voulait tenir école :

1° Un brevet de capacité obtenu, après examen, selon le *degré de l'École* qu'il veut établir ;

2° Un certificat constatant que l'impétrant était digne, par sa moralité, de se livrer à l'enseignement.

En vain le conseil royal de l'Instruction publique, à la date du 8 novembre 1833, émit-il des résolutions en vue d'assurer l'indépendance du directeur de l'école primaire supérieure, même si cette école était annexée à un collège, à une pension, ou à une école normale ; la position, au point de vue du traitement, étant médiocre, attirait peu d'instituteurs.

Il y avait aussi une raison qui rendait la population défiante. D'après la loi, un seul maître pouvait suffire pour donner un enseignement aussi varié, et s'il était nécessaire qu'il s'adjoignît deux ou trois maîtres,

ces derniers n'étaient pas obligés de posséder le brevet du degré supérieur, il suffisait qu'ils fussent agréés par le recteur (art. 2 de l'arrêté du 5 novembre 1833 et avis du 31 janvier 1834).

Aussi le ministre lui-même s'émut du grand nombre de conseils municipaux des villes ayant une population de 6 000 âmes qui ne se conformèrent pas à la loi et il envoya, le 15 novembre 1833, une circulaire aux recteurs les invitant à rappeler aux villes intéressées qu'elles eussent à satisfaire aux exigences de la loi sur la création des écoles primaires supérieures.

Dans cette circulaire le ministre appelle l'attention des recteurs sur la possibilité pour certaines communes de transformer une école ordinaire en école primaire supérieure, afin d'éviter les frais élevés d'une construction nouvelle, ou encore d'annexer un cours d'enseignement primaire supérieur à une école primaire élémentaire à la condition toutefois que « l'instruction élémentaire ne soit point sacrifiée à la position plus étendue de l'enseignement ».

Enfin les villes qui posséderaient un collège ou une école normale pourraient être autorisées à y annexer également une école primaire supérieure.

Le 27 avril 1834, à propos d'une longue instruction qu'il adressait aux Préfets, relativement aux

obligations imposées aux communes en ce qui concernait l'instruction primaire, M. Guizot disait : « Il s'en faut encore beaucoup que l'article 10 de la loi du 28 juin ait reçu son exécution dans toutes les communes qui sont tenues d'entretenir une école primaire supérieure. Les retards doivent être attribués sans doute à ce qu'il n'existait, antérieurement au 1er janvier dernier, qu'un petit nombre de personnes ayant le brevet de capacité pour l'instruction primaire supérieure. Dans leur session du mois de mars les commissions d'examen ont délivré quelques brevets de ce degré, et la même difficulté ne s'opposera plus désormais à ce que les écoles primaires supérieures soient ouvertes dans toutes les communes *qui sont obligées* d'en entretenir. Je vous recommande d'appeler spécialement sur cet objet l'attention des conseils municipaux de ces communes. *Les avantages de l'instruction primaire supérieure sont trop réels, la nécessité de cette instruction, surtout pour les populations nombreuses, est trop bien sentie pour qu'il y ait lieu de craindre des lenteurs volontaires de la part de ces conseils.* »

Malgré ce rappel aux prescriptions de la loi, beaucoup de conseils municipaux opposèrent plus que des « lenteurs volontaires ».

A leur origine, les écoles primaires supérieures trouvèrent une difficulté réelle à recruter leurs

élèves parce que les Frères de la doctrine chrétienne et les instituteurs des écoles primaires élémentaires retenaient leurs propres élèves. Qui donc oserait affirmer que les temps sont bien changés à cet égard ? Pour remédier à cet état de choses le Conseil royal de l'Instruction publique émit un avis, le 30 septembre 1836, à savoir :

« Qu'il conviendrait d'obliger les enfants qui ont terminé leurs études élémentaires à quitter l'école des Frères ou à entrer à l'école supérieure ».

Le 10 janvier 1837 ;

« Qu'aucun élève ne peut être contraint à passer dans une école primaire supérieure ; mais les élèves gratuits d'une école primaire élémentaire communale qui auront été reconnus suffisamment instruits, devront quitter entièrement ladite école primaire élémentaire pour y faire place à d'autres élèves appelés à suivre cette école, conformément à la décision du 30 septembre 1836 ».

Dans son très important rapport, fait en janvier 1878, au nom d'une commission chargée de préparer un projet d'organisation de l'enseignement primaire supérieur, M. Rapet dit :

« Il reste à mentionner une dernière cause qui, plus que tout autre peut-être, a contribué à entraver le développement des écoles primaires supérieures. Bien avant la loi de 1833, le besoin de cette institution s'était révélé aux hommes sérieux. En effet d'un côté, en présence de l'insuffisance des écoles primaires alors existantes, et en l'absence d'établisse-

ments spéciaux d'un ordre plus élevé donnant l'instruction réclamée dans une partie de la population, beaucoup d'enfants étaient envoyés dans les lycées ou collèges non pour y recevoir toute l'instruction classique mais seulement pour en suivre les cours durant plusieurs années et y puiser une instruction un peu plus forte, pensait-on, que celle qu'ils pouvaient acquérir dans les écoles primaires ordinaires. On avait créé déjà dans quelques collèges sous le nom de *cours de Français* ou autres des cours particuliers organisés en faveur de ces élèves. Ces cours étaient déjà bien plus nombreux qu'on ne l'a cru; on peut s'en convaincre en lisant les rapports officiels publiés à l'époque ou depuis. Mais ils étaient tout à fait hors d'état de conduire les élèves au but que se proposait la nouvelle loi. On n'y enseignait guère que la lecture, l'écriture, la langue française, encore d'une manière très incomplète, le calcul avec un peu de géographie et d'histoire. Il n'y était aucunement question de l'enseignement scientifique que la loi de 1833 devait introduire avec raison dans l'instruction primaire supérieure. Les élèves qui suivaient les cours classiques pendant plusieurs années seulement étaient encore mal partagés; ils ne recevaient en tout qu'une ébauche d'instruction qui ne les rendait réellement aptes à aucune carrière.

C'est en se fondant sur ces tristes résultats que le ministre de l'Instruction publique de 1839, M. Villemain, exprimait l'opinion « que les écoles primaires supérieures réussissaient difficilement à se généraliser, et que celles qui avaient une existence indépendante trouvaient avec peine un nombre suffisant d'élèves. » En conséquence le ministre proposa de créer le plus possible dans les collèges des cours particuliers destinés à remplacer les écoles pri-

maires supérieures. (Rapport et ordonnance du 21 novembre 1841.)

Pourtant, sur 270 communes qui se trouvaient atteintes par la loi de 1833, et malgré tous les obstacles que nous venons de passer en revue, 161 écoles étaient ouvertes en 1841, et quelques-unes recevaient l'approbation et les éloges du ministre lui-même[1].

Dans l'ordonnance du 21 novembre 1841 précitée, il justifie ainsi la mesure qu'il préconise : « En réclamant sous cette forme l'exécution actuelle de la loi, on la rend moins onéreuse et plus facile. On assure sans charges considérables pour les villes un enseignement qui, pour être effectif, demande le concours de plusieurs maîtres. On ajoute ou on substitue à des études de langues anciennes, trop souvent stériles, quand elles sont incomplètes, un enseignement usuel, sans être illettré, pratique sans être trop restreint, et qui prépare utilement aux professions industrielles et commerçantes, si nécessaires et si répandues dans notre état social. »

A part un avis du 7 octobre 1848 par lequel il est

1. Dans le courant de l'année 1840, M. Villemain, s'étant rendu à la nouvelle école municipale supérieure de la rue Neuve Saint-Laurent (plus tard Ecole Turgot), écrivit ces mots au premier directeur, M. Pompée : « Je suis heureux de pouvoir dire qu'ayant visité bien des écoles *intermédiaires*, je n'en ai pas trouvé qui me satisfasse plus que celle-ci et j'en remercie MM. les Membres du Comité central et l'excellent directeur, M. Pompée. »

Archives de l'École Turgot.

refusé d'annexer à une école primaire supérieure une classe de latin et un autre avis du 1er février 1850 refusant de créer une chaire d'agriculture ; à part les projets de loi du 31 mars 1847 et du 15 décembre 1848, il n'est plus question des écoles primaires supérieures avant l'année 1872.

La loi du 15 mars 1850, qui affectait de les ignorer en n'en disant pas un mot, leur donna le coup de grâce et leur enleva tout caractère légal.

2°

DE 1850 A 1856

Pendant la période qui va de 1850 à 1881, il nous suffirait d'écrire le mot *néant*, puisque les quelques rares écoles primaires supérieures qui subsistèrent et vécurent d'une vie assez autonome ne furent que tolérées, et seulement dans les grandes villes parce qu'elles y trouvaient un recrutement facile et qu'elles ne nuisaient ni aux collèges, ni aux lycées.

Pourtant l'idée avait fait son chemin et avec l'institution du suffrage universel, les progrès de l'industrie, l'extension du commerce et les échanges internationaux, on comprit qu'il devenait de plus en plus urgent de développer, de compléter l'enseignement primaire élémentaire.

On feignit d'abord de donner satisfaction à ce besoin, en encourageant officiellement les cours du soir, dits cours d'adultes. Hélas! on revint bien vite de son erreur. Ce n'était pas un complément d'instruction élémentaire qu'on devait donner, c'était plutôt un *recommencement*. On se trouvait en présence d'adolescents qui avaient presque complètement oublié les rudiments de l'instruction et l'on devait reprendre à la base, voire même souvent enseigner l'alphabet à de véritables illettrés.

On s'aperçut qu'il fallait reprendre l'idée de Condorcet, à savoir : compléter l'instruction élémentaire des enfants de cette population laborieuse qui tient le milieu entre le modeste ouvrier et le riche bourgeois, et que si le ministre Guizot avait malencontreusement accouplé deux mots qui juraient de se voir ainsi accolés : *primaire* et *supérieur*, on devait trouver un autre titre répondant mieux à cet enseignement qu'il fallait conserver à tout prix. On discuta sur les épithètes : *professionnel*, *intermédiaire*, *spécial*, *pratique*, *usuel*, *moyen*, *moderne*, etc., et l'on ne put tomber d'accord.

Enfin, au mois de janvier 1878, le ministre de l'Instruction publique, M. Bardoux, nomme une Commission en vue de jeter les bases d'une réorganisation complète de notre enseignement primaire supérieur. Sans attendre la fin des travaux de cette

commission, le ministre, à la date du 16 mai de la même année, adresse aux préfets, une circulaire très courte, mais fort importante.

Il y est fait mention qu'une somme de 110 000 fr. a été inscrite au budget de l'exercice 1878 pour favoriser la création d'écoles primaires supérieures, que le même crédit a été porté à 360 000 francs au budget de 1879 afin d'être employé à payer un certain nombre de chaires dans lesdites écoles, à y entretenir des bourses d'externes et enfin, à venir en aide aux communes au moment de la fondation du *nouvel enseignement*, dans les localités où il existerait des éléments convenables.

Cette fois c'était bien l'appui gouvernemental assuré. Cet appui se confirma de nouveau, le 4 novembre 1878, par le dépôt d'un projet de loi, relatif à l'organisation de l'enseignement primaire supérieur.

Ce projet est précédé d'un exposé des motifs des plus remarquables. C'est un résumé très complet de l'histoire de l'enseignement primaire supérieur.

D'après les rapports adressés en 1874 par les Inspecteurs d'académie, il n'y avait plus à cette époque que 39 écoles primaires supérieures publiques en exercice.

Suit une comparaison entre ce que doit être l'enseignement primaire supérieur et ce qu'était alors

l'enseignement secondaire spécial. Le premier s'adresse à une population différente et plus nombreuse : « celle qui a besoin de donner à ses enfants une instruction un peu plus étendue que celle des écoles élémentaires ; c'est aussi celle des artisans des villes et des campagnes, qui n'ont pas besoin de l'enseignement un peu trop théorique des lycées et des collèges, mais pour qui un enseignement plus varié et plus substantiel que celui des écoles communales est indispensable, afin de préparer leurs enfants à toutes les professions qu'ils peuvent embrasser. »

Dans ce projet, tout en rendant hommage aux écoles de Paris, connues sous le nom d'*écoles Turgot*, qu'on a présentées comme le type à imiter, le ministre dit : « Il y a, dans ces écoles, une large organisation matérielle et un nombreux personnel enseignant que permettent à la Ville de Paris sa richesse et son immense population, aux besoins si variés, mais qu'on ne pouvait proposer comme modèle aux villes placées dans des conditions infiniment plus modestes, et à plus forte raison, aux campagnes. »

Le ministre voudrait poser en principe que les futures écoles primaires supérieures fussent érigées en externats, mais avec facilité d'y annexer un pensionnat, si les villes le jugeaient nécessaire.

Le projet de loi de M. Bardoux distinguait deux sortes d'écoles supérieures : celles des villes et celles des campagnes, les écoles urbaines et les écoles rurales ; les premières devaient être établies dans des villes ayant plus de 3000 habitants. Bien que la durée normale des études fût de trois ans, une quatrième année pouvait être autorisée dans les écoles urbaines.

Le projet de loi prévoyait en outre les conditions d'âge et de capacité exigées des élèves et des maîtres, enfin un chapitre spécial était consacré aux écoles supérieures de filles, mais en raison des difficultés budgétaires et du manque du personnel enseignant on ne croyait pas devoir, pour les écoles de filles, imposer l'obligation comme pour les écoles de garçons. A noter encore, dans ce projet, que les dépenses nécessitées par l'enseignement primaire supérieur devaient être à la charge des communes.

Le 6 décembre 1879, Paul Bert, député, présenta à la Chambre un important projet de loi sur l'enseignement primaire en vue d'établir l'obligation et la gratuité. Il y est naturellement question de l'enseignement primaire supérieur qui, selon l'expression du rapporteur, comprend le développement des matières de l'enseignement primaire. On n'est pas bien exigeant sur les titres de capacité puisqu'il y est dit que le brevet supérieur suffit pour être directeur ou directrice de ces établissements.

Mais, à la différence du précédent projet, celui de Paul Bert exige qu'une école primaire supérieure pour *chaque sexe* devra être établie dans chaque canton, dans les communes que déterminera le conseil départemental.

Les premiers textes que nous ayons à citer sont le décret et l'arrêté du 14 janvier 1881 qui déterminent les conditions que doivent remplir les établissements d'enseignement primaire supérieur pour être admis à participer dans une mesure quelconque aux encouragements de l'État.

Ici apparaissent nettement, dès l'article premier et pour la première fois, deux catégories d'établissements publics d'enseignement primaire supérieur :

Les *cours complémentaires* ou écoles d'un an annexées à l'école élémentaire ;

Les *écoles primaires supérieures* proprement dites ayant un personnel distinct et comprenant *au moins* deux années d'études.

Parmi les conditions que devront remplir les communes qui solliciteront le concours de l'État, il faut noter celle-ci :

Ces communes devront assurer à tous les élèves la *gratuité de l'enseignement*, ou, s'il est établi une rétribution scolaire, s'engager à en verser le produit intégralement dans la caisse des écoles.

L'arrêté du même jour, 15 janvier 1881, détermine

le minimum des conditions à remplir pour avoir droit aux subventions de l'État en ce qui concerne :

1° Les titres de capacité du personnel ;

2° L'état des locaux ;

3° L'effectif scolaire ;

4° Les programmes d'études ;

5° L'examen pour l'obtention des bourses.

Nous ne citons que pour mémoire, parce que les décret et arrêté du 15 janvier 1881 ont été abrogés par les décret et arrêté du 27 juillet 1885, lesquels ont, à leur tour, été abrogés par le décret du 18 janvier 1887, qui a été lui-même modifié par le décret du 21 janvier 1893.

Cependant au début de l'année scolaire 1881-1882 parut un rapport du Ministre de l'Instruction publique adressé au Président de la République sur le caractère des écoles primaires supérieures et sur la nature de l'enseignement que l'on se propose d'y donner. Ce document pédagogique a trop d'importance pour que nous ne le donnions pas in-extenso.

N'oublions pas de mentionner que M. Ferdinand Buisson était alors directeur de l'enseignement primaire au Ministère de l'Instruction publique.

« L'enseignement primaire supérieur, dit le ministre, prend en ce moment, dans notre pays un essor d'autant plus heureux qu'il a été spontané.

« Dès 1878, pressentant avec une grande clairvoyance que l'organisation de cet enseignement serait un des premiers besoins de la République, un de mes honorables prédécesseurs proposait au Parlement une loi qui devait prescrire l'établissement d'écoles primaires supérieures et en régler les conditions d'existence. Ce projet n'eut pas de suite, et l'enseignement nouveau qu'il avait pour but de constituer n'en a pas moins pris naissance, tant il répondait à l'attente publique et à de réelles nécessités.

« Mais, au lieu de se conformer à un type uniforme et préconçu, il s'est prêté à la diversité même des situations qui l'avaient fait éclore : ici, c'est un grand établissement municipal ou départemental ; là, c'est à peine une classe distincte de l'école ordinaire. Tantôt, il offre à des fils, à des filles de cultivateurs ou d'artisans un utile complément d'études générales, avec un commencement d'études spéciales, c'est-à-dire d'apprentissage ; tantôt, il conduit ses élèves aux écoles d'arts et métiers ; tantôt, il prépare ou il conserve à notre corps enseignant des recrues précieuses, dans les années de transition qui séparent la sortie de l'école élémentaire de l'entrée à l'école normale.

« A travers tant d'aspects divers, on peut cependant, dès à présent, discerner les traits généraux qui caractérisent et qui définissent l'enseignement nouveau dans l'esprit des populations qui le recherchent avec un si louable empressement.

« D'une part, on veut qu'il soit *primaire*, d'autre part, on veut qu'il soit *professionnel*. Quelques mots suffiront pour préciser cette double tendance.

« Qu'il reste primaire, c'est la première indication qui se dégage de l'expérience.

Il ne faut pas que l'enseignement primaire supérieur s'isole

et vise à une sorte d'existence à part. Si haut et si loin qu'on doive aller, il est bon qu'on s'appuie toujours de quelque façon sur l'école populaire. S'il affectait de s'en séparer par ses programmes, par le choix des maîtres, par le recrutement des élèves, par le ton général des études, ou par le niveau des examens, il perdrait le meilleur de sa substance, et, à vrai dire, il n'aurait plus de raison d'être. C'est ce que redoutaient de bons esprits à l'origine du mouvement. Il leur semblait à craindre que la vanité des familles, peut-être l'amour-propre des municipalités intervenant, l'enseignement primaire supérieur ne sortît bien vite de ses cadres, jugés trop modestes, et ne devînt tôt ou tard une contrefaçon malheureuse de l'enseignement secondaire spécial.

« Le bon sens de notre pays a partout démenti ces appréhensions. Laissées à elles-mêmes, ni les familles, ni les communes, n'ont commis la faute de vouloir que l'établissement nouveau fût un collège dégénéré, au lieu d'être une école perfectionnée, et les écoles primaires supérieures qui existent ou qui naissent aujourd'hui se sont organisées de manière à former le large couronnement d'une éducation première menée à bien et non pas le commencement stérile d'un autre cycle d'études qui n'aboutiraient pas. C'est à l'enseignement primaire qu'elles demandent une élite de maîtres et une élite d'élèves, comme c'est aux méthodes primaires qu'elles empruntent l'esprit de leurs programmes, qui est d'affermir le savoir plus encore que de l'étendre, de l'approfondir et non de le disperser et de donner à l'esprit une trempe forte plutôt qu'un brillant vernis.

« Mais en même temps, et par une marche des choses non moins spontanée, les écoles primaires supérieures tendent à revêtir, à des degrés divers, le caractère d'écoles professionnelles.

« Les élèves de l'école primaire supérieure sont quelque chose de plus que les écoliers : ce seraient des apprentis déjà dispersés dans les ateliers, si l'école, pour les retenir,

ne se transformait elle-même, dans une certaine mesure, en atelier.

« De là vient que, de toutes nos écoles primaires supérieures, aucune n'a pu s'enfermer exclusivement dans les études proprement dites : elles ont dû s'associer aux légitimes préoccupations des familles et répartir leur temps, ce temps pris sur la durée ordinaire de l'apprentissage, de telle sorte que l'enfant, bien loin d'être ou retardé ou désorienté au sortir de l'école, se trouve en état d'entrer de plain-pied dans la carrière du travail avec des ressources et des facilités nouvelles.

« De là aussi l'impossibilité de les réduire toutes à un type unique : elles doivent pour trouver le succès s'adapter, dans toute la partie professionnelle, aux circonstances et aux nécessités locales : elles sont tenues d'acheminer leurs élèves non pas théoriquement vers toutes les professions, mais positivement vers celles auxquelles les prédestine le milieu natal. C'est à ce prix que nos écoles primaires supérieures conserveront et verront croître de jour en jour la juste popularité qui les entoure.

« Naguère, sans préparation dans la première enfance, sans caractère obligatoire dans la période scolaire, sans suite et sans consécration au lendemain de la sortie de l'école, l'enseignement primaire ne menait à rien, il mène à tout aujourd'hui par deux larges issues : par le nouvel enseignement complémentaire, par la nouvelle ordonnance de ses programmes et le bienfait incessamment accru des bourses de l'Etat.

« Pour achever l'organisation de l'enseignement primaire supérieur en lui laissant toute sa liberté d'allures, un seul point reste à régler, et c'est l'objet du décret que j'ai l'honneur, Monsieur le Président, de soumettre à votre signature. Toute commune peut aujourd'hui créer, sans autre formalité que le double vote du conseil municipal et du conseil départemental de l'instruction publique, une école primaire supé-

rieure dont l'entretien sera compris dans les dépenses que l'Etat prend à sa charge, dès que la commune a fourni son contingent légal[1].

« Mais quels seront les traitements, quelle sera la situation du personnel enseignant attaché à ces établissements? En attendant le vote de la loi sur la gratuité, le conseil supérieur avait fixé des bases provisoires et promis, à défaut de mieux, les encouragements de l'Etat.

« Aujourd'hui que l'enseignement primaire supérieur est légalement réuni à l'enseignement primaire public et gratuit, on ne peut plus songer à laisser ce personnel dans une situation indécise et à la merci des fluctuations du budget communal.

« Aussi, dans mes calculs, lors du vote du dernier budget de l'instruction publique, avais-je fait entrer, dans les augmentations de dépense résultant de la gratuité, des prévisions relatives au développement de l'enseignement primaire supérieur; et je puis dès à présent vous demander d'assurer à ses directeurs et à ses professeurs un classement régulier, un chiffre minimum de traitement et un mode d'avancement garantis par l'Etat, dans les mêmes conditions que pour les instituteurs ».

Le décret du 29 octobre 1881, réglant les traitements du personnel des écoles primaires supérieures, a été abrogé par la loi du 19 juillet 1889 en ses articles 14 et 15. Ce dernier article 15 fut modifié par la loi du 25 juillet 1893. Nous y reviendrons bientôt.

Avant d'aborder la grande loi organique du 30 octobre 1886, il nous faut mentionner les décret et

1. Ce contingent ne peut, en aucun cas, dépasser le montant des 4 centimes spéciaux (Loi du 16 juin 1881, art. 2, 3, 4 et 5 et loi de finances du 29 juillet 1881).

arrêté du 2 janvier 1882 qui instituent un comité de patronage auprès de chaque école primaire supérieure publique, ainsi que les décret et arrêté du 3 janvier de la même année relatifs à la fondation et à l'entretien des bourses nationales dans les établissements publics d'enseignement primaire supérieur de garçons et de filles.

Ces bourses sont de trois sortes :

1° Bourses d'internat ;

2° Bourses de demi-pension ;

3° Bourses familiales.

Le montant des bourses d'internat est fixé à 500 francs par an, celui des bourses de demi-pension à 250 francs, celui des bourses familiales à 400 francs. Enfin, il peut être concédé des bourses d'externat de 100 francs par an, dans les établissements libres.

Tels sont, avec les décret et arrêté du 23 décembre 1882, relatifs au certificat d'études primaires supérieures et les décret et arrêté du 27 juillet 1885, les documents officiels qui ont organisé l'enseignement primaire supérieur en France.

3°

DEPUIS LA LOI DU 30 OCTOBRE 1886 JUSQU'EN 1903

Nous allons maintenant examiner les lois, décrets et arrêtés qui régissent actuellement notre ensei-

gnement primaire supérieur et nous distinguerons, dans ce travail :

1° L'organisation des écoles primaires supérieures ;

2° Le recrutement des élèves ;

3° Les programmes des études ;

4° Les résultats et sanctions de ces études ;

5° La situation matérielle du personnel enseignant.

Et enfin nous essaierons de dégager de cet examen rapide quelques considérations générales, en matière de conclusion.

CRÉATION ET ORGANISATION

L'article premier, § 3, de la loi du 30 octobre 1886, dit :

> L'enseignement primaire est donné :
>
> § 3. Dans les écoles primaires supérieures et dans les classes d'enseignement primaire supérieur annexées aux écoles élémentaires et dites : « Cours complémentaires. »

D'où la nécessité, pour créer une école primaire supérieure, de se conformer aux prescriptions de l'article 13 de la même loi. Il faut donc :

1° Que le conseil municipal de la commune qui désire posséder une école primaire supérieure émette un avis favorable ;

2° Que cet avis soit transmis par le Préfet[1] au conseil départemental, qui décide, sous réserve de l'approbation ministérielle, s'il y a lieu d'établir ladite école. Mais cela ne suffit pas. Comme l'école primaire supérieure est rangée dans la catégorie des *écoles publiques facultatives*, la circulaire du 8 février 1888 est très explicite à cet égard, il faut encore se soumettre aux exigences de l'article 5 de la loi du 19 juillet 1889 :

« Il ne pourra être créé aucun établissement d'enseignement primaire supérieur, école ou cours complémentaire... si un crédit spécial n'a été préalablement inscrit à cet effet dans la loi de finances[2]. »

« Les écoles primaires supérieures et les cours complémentaires cesseront d'être entretenus par l'État, si l'effectif de l'école primaire supérieure, pendant trois années consécutives, s'est abaissé au-dessous de 15 élèves par année d'études, et celui du cours complémentaire, au-dessous de 12 élèves par année d'études.

« L'approbation ministérielle requise par l'article 13 de la loi organique[3] ne sera donnée pour les écoles primaires supérieures et pour les cours complémentaires que si la commune s'est engagée à inscrire pour cinq ans au moins les dépenses qui lui incombent, pour ces deux établissements, au nombre des dépenses obligatoires. »

L'école une fois créée, l'enseignement qui y sera

1. Art. 4, décret du 7 avril 1887.

2. Voir également la circulaire du 13 mars 1890, aux Préfets.

3. Voir le décret du 16 mars 1891.

donné sera gratuit. C'est ce qui résulte de la loi du 16 juin 1881, article premier.

Ainsi que le fait remarquer la circulaire du 15 février 1893, relative à l'application du décret et de l'arrêté du 21 janvier 1893, il y a lieu de ne plus assimiler l'*École primaire supérieure* et le *cours complémentaire* : la première est un établissement distinct ; l'autre n'est, comme son nom l'indique, qu'une annexe venant compléter l'école élémentaire et n'existant pas indépendamment de l'école élémentaire. »

Ainsi la durée du cours d'études n'est plus que d'un an dans les cours complémentaires — sauf à Paris : — elle est de deux ans au moins dans les écoles primaires supérieures. Si l'école primaire supérieure comprend trois années d'études et plus, elle est dite de *plein exercice*.

Dans les écoles de plein exercice, et lorsque le nombre des élèves le comportera, le Ministre de l'Instruction publique pourra autoriser, à partir de la deuxième ou de la troisième année d'études, la création d'une ou plusieurs sections spéciales : agricole, industrielle ou commerciale.

Cette disposition de l'article 36 du décret du 21 janvier 1893, a été une des principales causes du succès de l'école primaire supérieure, car elle répond ainsi aux besoins régionaux et même locaux,

elle assure aux programmes d'études une souplesse admirable fort appréciée du public.

Si l'école a un trop petit nombre d'élèves pour y constituer des sections spéciales, le réglement prévoit la possibilité de créer des cours accessoires ou enseignements professionnels.

La circulaire ministérielle du 15 février 1893, comme le rapport de 1881, insiste tout particulièrement sur ce caractère nettement professionnel que doit avoir l'école primaire supérieure.

« Quelle population scolaire reçoivent nos écoles primaires supérieures ? » se demande le ministre de l'Instruction publique. Ce ne sont pas des jeunes gens destinés aux carrières libérales disposant d'un temps indéfini et venant nous demander une haute culture intellectuelle. Ce sont des enfants des classes laborieuses qui auront besoin de bonne heure de se suffire par le travail et, le plus souvent, par le travail manuel. Ils n'aspirent pas à faire des études classiques. Leur ambition, leur destinée probable, c'est de remplir un de ces nombreux emplois d'ordre moyen que l'agriculture, le commerce, l'industrie offrent aux travailleurs, avec la perspective d'une position de plus en plus aisée, mais toujours modeste. S'il en est ainsi, l'école primaire supérieure ne peut qu'orienter ses élèves, du premier jour au dernier, vers les nécessités de la vie pratique qui les

attend : elle ne détournera pas un instant leur esprit de la poursuite d'une profession : elle se gardera de leur donner des goûts, des habitudes ou des idées qui les éloigneraient du genre de vie et du genre de travail auxquels ils sont presque tous destinés. Et tout en leur rappelant que la démocratie a levé les barrières qui, autrefois, emprisonnaient étroitement l'individu, elle cherchera plutôt à leur faire aimer et honorer leur carrière qu'à les faire rêver aux moyens d'en sortir. C'est par là, pour le dire en passant, que l'enseignement primaire supérieur se distingue nettement de l'enseignement secondaire, soit ancien, soit même moderne, avec lequel on a prétendu le confondre. L'enseignement primaire supérieur, un de mes honorables prédécesseurs le disait déjà au moment même où il le réorganisait, doit être tout autre chose qu'une contrefaçon malheureuse de l'enseignement secondaire : « L'école primaire supérieure, ce n'est pas le collège dégénéré, c'est l'école perfectionnée. » Rien n'est donc plus nécessaire et rien n'est plus simple que de prévenir toute confusion, toute rivalité mal entendue entre deux ordres d'établissements dont chacun a sa raison d'être.

L'enseignement primaire supérieur se reconnaît du premier coup à son caractère franchement pratique et utilitaire : en ce sens général, il est *profes-*

sionnel. Mais il n'en reste pas moins un enseignement véritable, il ne se confond pas avec l'apprentissage. C'est une école, ce n'est pas un atelier ; il s'y trouve des élèves et non des apprentis. Nous y continuerons l'œuvre d'éducation commencée à l'école primaire. Même pour l'ouvrier (ne faut-il pas dire : surtout pour l'ouvrier ?) ce n'est pas un luxe déplacé que cette culture de l'esprit qui forme le jugement, le cœur, la volonté, le caractère, c'est-à-dire les forces dont, plus que personne, il aura besoin dans le combat de l'existence.

Aussi nos écoles primaires supérieures ont-elles ce double objet qui, dès le début, leur a été assigné : « elles associent d'une manière intime un complément d'instruction générale avec un commencement d'instruction professionnelle. »

RECRUTEMENT DES ÉLÈVES

En réalité l'école primaire supérieure n'est pas ouverte à tout venant. Quels sont donc les enfants qui y seront admis ? Le décret du 28 janvier 1897, modifiant l'article 38 du décret du 21 janvier 1893, nous le dit en termes précis :

1. L'article premier de l'arrêté du 29 décembre 1888 fixe l'âge minimum d'admission à douze ans révolus, au 1er octobre de l'année où le candidat se présente.

Nul ne pourra rester à l'école au delà de dix-huit ans, sauf celui qui atteindrait sa dix-huitième année pendant l'année scolaire.

« Aucun élève ne peut être reçu, soit dans une école primaire supérieure, soit dans un cours complémentaire, s'il ne possède le certificat d'études primaires élémentaires et s'il ne justifie, en outre, par un certificat signé de l'inspecteur primaire, avoir suivi pendant une année au moins le cours supérieur d'une école primaire élémentaire.

On veut donc bien montrer par là que l'enseignement primaire supérieur est la suite naturelle de l'enseignement primaire élémentaire.

Il y a un inconvénient à cet état de choses. Supposons un enfant ayant suivi les cours d'un collège ou d'un lycée jusqu'à l'âge de treize ans. Pour une raison ou une autre, la famille veut faire entrer cet enfant dans une école primaire supérieure. Elle ne le pourra pas, soit parce qu'elle ignorait cette prescription légale, soit parce que l'enfant ne pourra pas obtenir le certificat d'études primaires élémentaires, n'y ayant pas été préparé par ses études secondaires. Le cas est plus fréquent qu'on ne le croit.

Enfin est-on bien sûr qu'il y ait partout, dans toutes les écoles élémentaires, un véritable cours supérieur ?

Aussi pour parer à cet inconvénient la grande majorité des directeurs et des directrices d'écoles primaires supérieures, que nous avons consultés sur ce point spécial, est-elle unanime à demander la création d'une section préparatoire qui serait en quelque sorte un cours supérieur d'école primaire élémentaire.

En outre, les prescriptions ci-dessus ne sont pas toujours observées. Nombre de directeurs de cours complémentaires, mus par un sentiment des plus louables, nous le reconnaissons, retiennent, deux et trois ans, leurs meilleurs élèves, au risque de compromettre l'avenir de ces enfants et de nuire au bon recrutement des écoles primaires supérieures.

En 1902, M. Buisson, directeur du *Manuel général de l'Instruction primaire* nous a chargé de faire auprès de nos collègues une enquête sur l'enseignement primaire supérieur.

Ce journal pédagogique a publié les résultats de cette enquête. Nous demandons la permission d'y recourir parfois parce qu'ils donnent souvent l'opinion générale du personnel enseignant.

En ce qui concerne le recrutement de nos écoles, l'assemblée des professeurs des écoles primaires supérieures de garçons et de filles de Nancy (rapporteur, M. Friry) émet quelques considérations générales qu'il est bon de citer en entier :

« L'enseignement primaire supérieur doit être accessible au plus grand nombre d'élèves possible, sans risquer cependant de s'amoindrir, de s'avilir. Sans doute, un certain nombre d'élèves nous arrivent peu aptes à nous comprendre et à nous suivre : mais savons-nous toujours rester *primaires* avec nos nouvelles recrues ? Jusqu'au moment où ils entrent à l'école supérieure, nos élèves avaient travaillé sous une direction unique, avec un instituteur qui les suivait parfois depuis plusieurs années ; à l'école supérieure, au moment où ils abordent des études nouvelles, où ils vont

être beaucoup plus livrés à eux-mêmes, ils sont confiés, sans méthode de travail, à quatre ou cinq maîtres différents. Leur bonne volonté fait souvent place au découragement ; nous ne sommes pas contents des résultats qui ne répondent pas à nos efforts, et certains d'avoir travaillé, nous accusons nos élèves de paresse ou d'insuffisance. La première année est, pour l'école primaire supérieure, la classe la plus importante, celle qui exige le plus de soin, n'est-elle pas trop souvent la classe dédaignée ou sacrifiée ? »

La création d'une section préparatoire, annexée à l'école primaire supérieure aurait donc encore cet avantage de ménager la transition entre les deux enseignements, élémentaire et supérieur, sans compter qu'elle permettrait de mieux connaître l'aptitude des élèves et d'éliminer ceux qui ne paraîtraient pas capables de profiter des études supérieures, comme aussi elle faciliterait aux enfants les mieux doués une excellente préparation pour l'examen conférant des bourses d'enseignement primaire supérieur.

Concession de bourses. — Depuis le décret du 14 février 1880, de nombreux décrets, arrêtés et circulaires ministérielles ont paru concernant la collation et l'examen des bourses dans les écoles primaires supérieures.

Ces bourses sont inscrites au prochain budget de 1904 pour la respectable somme de 715 200 francs[1].

1. Les bourses nationales dans l'enseignement secondaire s'élèvent à 2.778.000 francs.

Nous sommes bien loin des 110 000 francs, octroyés par l'État au budget de 1878, pour favoriser la création d'écoles primaires supérieures et entretenir dans ces écoles quelques bourses d'externes.

Aujourd'hui, comme lors du décret du 3 janvier 1882, ces bourses sont de trois sortes[1] :

1° Bourses d'internat ;

2° Bourses d'entretien ;

3° Bourses familiales.

Les premières sont attribuées à des élèves placés à demeure dans des établissements d'enseignement primaire supérieur pourvus d'un pensionnat ;

Les bourses d'entretien, à des élèves logés dans leur propre famille et fréquentant l'école supérieure ou le cours complémentaire de la localité ;

Les bourses familiales, à des élèves placés en pension dans des familles autres que la leur et agréées par le directeur et la directrice de l'école ou du cours.

Ces bourses sont réparties entre les différents départements proportionnellement au chiffre de leur population et du nombre des écoles primaires supérieures qui s'y trouvent.

Elles sont conférées par le préfet, sur la proposition de l'Inspecteur d'académie et après avis du conseil départemental.

La concession d'une bourse est subordonnée aux conditions suivantes :

1. Décret du 18 janvier 1887, art. 43 à 55.

1° Mérite de l'enfant d'après ses notes à l'examen spécial[1] ;

2° Services rendus à l'État par les parents ;

3° Situation de fortune, nombre des enfants et charge de famille des pétitionnaires.

Les bourses peuvent être accordées par fraction de moitié ou de trois quarts.

Les bourses nationales sont attribuées pour trois années scolaires. Une prolongation de bourse d'une année peut être accordée.

Mais il est évident que la déchéance de la bourse peut être prononcée en cas de faute grave, d'insubordination, de mauvaise conduite ou de paresse habituelles de l'élève titulaire de la bourse.

Des bourses d'enseignement secondaire peuvent être attribuées aux élèves qui se sont fait remarquer par leur assiduité, leur application et leurs progrès.

Enfin des bourses de séjour à l'étranger sont accordées chaque année, par le Ministre, aux élèves de l'enseignement primaire supérieur qui ont subi avec succès les épreuves du concours institué par l'arrêté du 18 janvier 1887 (Art. 65, 66 et 67).

Comités de patronage. — L'attribution de ces bourses et l'institution des Comités de patronage ont contribué, dans une large mesure, à la prospérité des écoles primaires supérieures.

1. Les conditions et la forme de l'examen sont déterminées par l'arrêté du 18 janvier 1887 dont les art. 47 et 48 ont été modifiés, en ce qui concerne l'épreuve d'orthographe, par l'arrêté du 8 août 1903.

Ces Comités, en effet, peuvent jouer un rôle important. En font partie de droit, le Recteur, l'Inspecteur d'Académie, l'Inspecteur primaire, le Directeur ou la Directrice de l'école.

Le Comité de patronage veille aux intérêts matériels des élèves et à la bonne tenue de l'école.

Il prend sous son patronage les élèves : il s'occupe de placer les plus méritants à la fin de leurs études. Il surveille d'une façon plus particulière les élèves boursiers.

Il donne son avis sur l'installation matérielle de l'école, sur les mesures à prendre pour mettre l'enseignement en rapport avec les industries locales, sur les promotions et prolongations de bourses, sur le transfert ou la déchéance des boursiers nationaux.

Chacun des membres du Comité peut assister aux examens de passage (Arrêté du 18 janvier 1887, art. 33 à 40).

Par ces attributions on conçoit qu'un bon Comité de patronage peut être pour une école primaire supérieure une sorte de tuteur bienveillant et de régulateur précieux. Aussi, maintenant que la plupart des écoles ont donné naissance à une Association amicale d'anciens élèves, verrions-nous avec plaisir introduire dans ces Comités d'anciens élèves de l'école, et de préférence, ceux qui seraient pères

de famille. Leur passé dans l'école, leur expérience de la vie leur fourniraient maintes occasions de servir les intérêts bien compris des enfants.

LES PROGRAMMES D'ÉTUDES

L'article 35 de l'arrêté du 21 janvier 1893 dit : « L'enseignement primaire supérieur comprend :

L'éducation morale ;

L'instruction civique ;

La langue française et des notions de littérature française ;

L'histoire nationale et des notions d'histoire générale et spécialement des temps modernes ;

La géographie de la France et des colonies, et des notions de géographie générale, spécialement de géographie commerciale et industrielle ;

Les langues vivantes ;

Des notions de droit usuel et d'économie politique ;

Les éléments de l'arithmétique et ses principales applications au commerce ;

Les éléments du calcul algébrique et de la géométrie ;

Les règles de la comptabilité usuelle et de la tenue des livres ;

Les notions des sciences physiques et naturelles, spécialement dans leurs applications à l'agriculture, au commerce et à l'industrie ;

Le dessin géométrique ;

Le dessin d'ornement et de modelage ;

La gymnastique ;

Le travail du bois et du fer pour les garçons :

Les travaux à l'aiguille, la coupe et l'assemblage pour les filles.

A cette liste il faut ajouter : l'écriture et le chant qui sont compris dans le tableau annexé à l'arrêté du même jour.

Quel est l'esprit qui a inspiré la rédaction de ces programmes ?

La circulaire du 15 février 1893 le dit en termes excellents :

« Ces programmes ne sont ni une copie, ni une réduction de ceux de l'enseignement secondaire.

La préoccupation pratique, caractérisant l'enseignement primaire supérieur reparaît à toutes les pages du programme. Qu'il s'agisse de morale ou d'histoire, de géographie ou de droit usuel, de littérature ou de sciences, on n'a pas visé à faire le plus beau plan d'études possible, mais bien le plus utile pour une classe déterminée de jeunes gens, ceux qu'attend une carrière professionnelle, bureau ou atelier, ferme ou magasin.

On a choisi à leur intention et mis en pleine lumière : dans l'histoire ce qui peut former l'esprit civique ; dans la géographie ce qui doit intéresser et

instruire le futur commerçant ; dans les mathématiques ce qui s'applique aux affaires ; dans les sciences physiques ce qui sert de point de départ aux travaux industriels ; dans les sciences naturelles ce qui sera précieux pour le futur agriculteur. »

Que l'on veuille bien rapprocher ces programmes de ceux que préconisait la loi de 1833, on verra qu'il y a eu peu d'additions : l'enseignement civique a pris la place de l'enseignement religieux et encore cet enseignement civique avait-il été déjà réclamé par M. Philibert Pompée, le directeur fondateur de l'école Turgot, en 1837, lorsqu'il fut chargé de rédiger des programmes de la métropole des écoles primaires supérieures parisiennes.

Les enseignements nouveaux sont la gymnastique, le travail manuel, le droit usuel et l'économie politique.

Il ne rentre pas dans le cadre de cette étude que nous examinions, pour chacun des enseignements obligatoires de l'enseignement primaire supérieur, les méthodes et les procédés qui nous semblent les plus propres à rendre ces enseignements aussi pratiques et aussi éducatifs que possible[1].

1. Nous préférons nous en référer à ce qu'en ont dit avec tant de compétence MM. les Inspecteurs généraux René Leblanc et Coutant, dans le rapport si documenté *sur l'organisation et la situation de l'enseignement primaire public en France* présenté à M. le Ministre de l'Instruction publique par l'Inspection générale de l'Enseignement primaire.

D'ailleurs les programmes officiels sont accompagnés d'observations générales très judicieuses, à notre avis, et qui peuvent être d'un grand secours aux professeurs.

Toutefois, qu'il nous soit permis d'ouvrir ici une parenthèse et de dire très franchement ce que nous pensons de toutes les méthodes d'enseignement en général, ou mieux de la *méthode*.

Qu'est-ce que la méthode, sinon un ensemble de voies et de moyens qu'on emploie pour découvrir la vérité ou ce qu'on croit être la vérité?

Dès lors, nous sommes en droit de nous étonner d'entendre si souvent opposer les méthodes « primaires » aux méthodes « secondaires », avec cette idée, surtout fâcheuse, que les premières sont de très moindre valeur, en raison même du but différent que poursuivent les élèves des deux ordres d'enseignement.

Prenons un exemple dans les deux programmes de géométrie, pour des enfants du même âge, en 3e année d'école primaire supérieure et en classe de seconde division C et D. Remarquez, en passant, qu'il est inexact de dire que les meilleurs élèves de l'enseignement primaire supérieur passeront sans difficultés dans le second cycle de l'enseignement secondaire, puisque dans ce second cycle entrent des enfants âgés, en moyenne, de 14 à 15 ans et que nos

élèves font alors leur 3e année, à moins qu'on ait eu l'intention de décapiter nos écoles primaires supérieure dès la fin de la 2e année d'études. Ce que nous ne pensons pas. Il y a simplement désaccord entre les programmes.

Eh bien ! pour en revenir à l'enseignement de la géométrie dans les deux ordres d'enseignements, primaire supérieur et secondaire, peut-on supposer qu'il y aura deux méthodes différentes pour démontrer théoriquement les Polyèdres, pour expliquer la mesure des volumes : parallélipipède, prisme, pyramide, tronc de pyramide ?

Et ce que nous disons des mathématiques nous pouvons le dire de l'histoire, de la géographie et à plus forte raison de la comptabilité, du droit usuel qu'on nous a empruntés et du travail manuel qu'on nous empruntera bientôt, paraît-il.

Non, selon nous, il n'y a qu'une méthode, et celle-là seule est la bonne méthode qui tient compte de la nature et des besoins de chaque enfant, qu'il s'agisse du développement physique de cet enfant, de sa culture morale ou de son éducation intellectuelle.

Puisqu'il est fortement question de servir nos programmes, d'après l'expérience qui en a été faite depuis plus de dix années, il ne nous paraît pas inutile d'exprimer ici quelques critiques qui nous ont été suggérées et par l'application quotidienne que

nous faisons de ces programmes et par les réflexions de nos collègues des départements.

Morale. — On reproche à ces programmes d'être confus. Ils sont *concentriques*, dit-on, et ils manquent de *centre*. On ne voit pas si la morale doit reposer sur la raison ou sur la solidarité, ou même sur l'idée de Dieu, puisqu'on y fait appel aux sanctions religieuses.

« On tourne trois ans autour des mêmes principes, dit un de nos collègues, on brasse, on étend, on étire pendant trois ans la même matière pour en faire un tout indigeste. »

Il faudra donc en revenir à un programme plus simple et beaucoup plus précis.

Histoire et géographie. — Il faudrait éloigner sans pitié de ces programmes tout ce qu'il n'est pas indispensable de connaître.

M. Becquet, professeur à l'École primaire supérieure de Bordeaux, nous paraît bien résumer les idées de tous quand il dit, en parlant des programmes d'histoire, aussi bien que de ceux de géographie :

« Il serait facile de les réduire en supprimant l'histoire des batailles, les nomenclatures de noms, les énumérations de villes, de fleuves, de montagnes, en s'en tenant à des idées générales sur l'importance agricole, commerciale ou industrielle de quelques grands centres, sur la différence de constitution géologique des diverses régions, sur les conséquences

de cette diversité au point de vue du régime des fleuves, de leur navigabilité et de leur importance économique, etc., etc... et en retranchant tous les faits qui ne sont pas de nature à faire comprendre, à justifier les mouvements sociaux, le progrès de la civilisation, etc... »

Il faudrait qu'il y eût plus de concordance entre les programmes d'histoire et de géographie, afin qu'ils pussent se prêter un appui réciproque.

La répartition suivante nous semble préférable à celle qui existe :

1re année. — A. France contemporaine.	A. Géographie de la France.
2e année. — B. Europe contemporaine (avec un résumé historique sur chaque Etat).	B. Géographie de l'Europe.
3e année. — C. — Les Européens dans le Monde. Histoire de la colonisation européenne, les colonies actuelles, les colonies émancipées, les États indépendants.)	C. Géographie de l'Afrique, de l'Amérique, et de l'Océanie.

On est en droit de regretter aussi que toute une partie de l'histoire de l'humanité soit fermée à nos élèves qui ignoreront tout ou presque tout ce qui se rapporte à la civilisation antique et au moyen âge.

Peut-on admettre que des enfants sortent de nos écoles, à quinze ou à seize ans, n'ayant pas la moindre idée de ce que furent Homère, Périclès, Alexandre, César, Socrate ou Caton ?

Ne pourrait-on pas, dans quelques conférences, illustrées par des projections lumineuses, donner à

nos élèves une idée nette et précise de ce que fut la civilisation aux temps anciens et moyenâgeux et ne pourrait-on pas, à l'aide de quelques lectures collectives bien choisies, leur faire entrevoir au moins quel fut le rôle des grands hommes dont ils entendront parler à tout instant?

Sciences physiques et naturelles. — Dans ces programmes on ne fait pas la part assez grande à l'hygiène pratique et l'on s'attache trop à des classifications d'une utilité douteuse.

Les programmes de physique devraient être remaniés de fond en comble.

Ainsi, pour ne citer qu'un exemple, pourquoi enseigner l'optique, en première année, à des enfants qui n'ont pas, en mathématiques, les connaissances nécessaires ?

Loin de se prêter un secours mutuel les programmes de sciences se gênent les uns les autres.

En somme, à part ces critiques qui sont d'ordre général, on se complaît à reconnaître à nos programmes la souplesse qui convient au but que l'on se propose d'atteindre dans l'enseignement primaire supérieur.

Résultats et sanction des études primaires supérieures. — Lorsqu'en 1881 on s'occupa de réorganiser l'enseignement primaire supérieur on comptait

environ 40 écoles, créées un peu au hasard, au gré des communes plus ou moins favorables à cet enseignement.

A l'Exposition de 1889 on pouvait déjà noter les progrès accomplis par les travaux exposés : on comptait alors 256 écoles primaires supérieures et 431 cours complémentaires[1].

En 1902, il y a 191 écoles primaires supérieures de garçons (non compris la Seine) avec un effectif de 25.003 élèves, et 85 écoles de filles, avec un effectif de 11.515 élèves, soit un total de 306 écoles, avec un effectif de 36.518 élèves.

Si l'on ajoute l'effectif des écoles primaires supérieures de Paris qui est approximativement de 4.750 garçons et de 2.360 filles (en y comprenant les écoles professionnelles) on arrive au chiffre respectable de 43.628 élèves.

Cette année même il a été créé 17 nouvelles écoles de garçons, 15 écoles de filles, un assez grand nombre de postes de professeurs dans les écoles déjà existantes et enfin 11 écoles primaires supérieures ont été annexées à des collèges.

« Si les progrès ne sont pas plus rapides encore, dit M. Simyan, rapporteur du budget de l'instruction publique, pour 1904, c'est que les crédits mis à la

1. Nous empruntons la plus grande partie de ces statistiques à l'admirable Rapport de M. l'Inspecteur général René Leblanc, p. 120 et suiv.

disposition du Ministre par le Parlement sont insuffisants pour faire face à toutes les demandes de créations. »

On a pu craindre que l'école primaire supérieure ne fît de nombreux déclassés. Aussi a-t-on exigé des directeurs et des directrices qu'ils s'inquiètent très scrupuleusement de la destination de leurs élèves.

On trouvera, dans le rapport de M. l'Inspecteur général René Leblanc, une statistique graphique des élèves sortis des écoles primaires supérieures de garçons de tous les départements, moins la Seine et l'Algérie, pour une période de dix années, de 1889 à 1899.

Il a été fait une récapitulation et une comparaison des professions des parents des élèves et des professions choisies par les élèves à leur sortie de l'école.

On remarque que :

L'agriculture a fourni 10.636 élèves et en a reçu 6.824.

L'industrie en a fourni 18.728, en a reçu 17.680.

Le commerce en a fourni 14.033, en a reçu 12.146.

L'enseignement en a fourni 3.243, en a reçu 6.204.

Les diverses administrations en ont fourni 10.854, en ont reçu 7.018.

Les professions inconnues en ont fourni 4.192 en ont reçu 6.676.

Les écoles techniques en ont reçu 5.138.

Ainsi :

Sur 3 élèves venus de parents agriculteurs (laboureurs, vignerons, jardiniers, etc.), 2 seulement retournent à l'agriculture.

Faut-il accuser l'école primaire supérieure de cette déperdition ou ne peut-on pas supposer plutôt que d'autres causes sociales interviennent ? Est-ce que la terre, même cultivée d'après les procédés scientifiques modernes, nourrit suffisamment celui qui la travaille ?

Ou bien ne doit-on pas tenir compte de certains préjugés des familles ?

En tous cas, nos élèves, pour les deux tiers venant de l'agriculture, de l'industrie et du commerce, si l'on tient compte des 5.138 élèves qui passent dans les écoles techniques, retournent en proportion à peu près égale vers la profession paternelle.

L'autre tiers se répartit de la manière suivante :

10 p. 100 sont instituteurs[1] ;

11 1/4 p. 100 sont petits employés ;

10 3/4 p. 100 occupent des situations indéterminées ou inconnues.

Ces chiffres n'ont-ils pas leur éloquence et n'infirment-ils pas le jugement porté si légèrement contre l'enseignement primaire supérieur ?

1. Alors que 5 p. 100 ont des parents instituteurs.

C'est aussi pour répondre aux détracteurs du nouvel enseignement que M. Maurice Faure, rapporteur du budget de l'Instruction publique, en 1900, écrivait : « Cet enseignement contribue à préparer à l'industrie et au commerce des cadres excellents, et il leur fournit déjà des auxiliaires intelligents, actifs, à l'esprit éveillé. Il s'est fait professionnel, tout en étant général. Il ne faudrait pas, aujourd'hui, qu'on vînt lui dire qu'il est trop professionnel et qu'il n'est pas assez général ; les deux éducations sont nécessaires et ne sauraient être séparées. Les enfants du peuple doivent songer de bonne heure aux obligations de la vie ; mais celles-ci ne doivent pas les détourner de cette culture générale qui est la condition indispensable du développement intégral de l'intelligence.

« L'éducation de l'esprit et celle de la main sont si heureusement réunies dans notre enseignement primaire supérieur, que nous ne pouvons rien souhaiter plus vivement que l'extension progressive de cette partie si capitale de nos institutions scolaires. »

On ne saurait mieux dire et pourtant comment expliquer cet engouement à vouloir transformer nos écoles primaires supérieures en écoles pratiques de commerce ou d'industrie, dès qu'elles ont une tendance professionnelle assez marquée soit pour le commerce, soit pour l'industrie ?

Nous nous en voudrions de médire des écoles pratiques dont M. Millerand se fera bientôt l'éloquent avocat. Mais il nous est bien permis à nous, universitaire, d'exprimer le très vif regret, de voir peu à peu, se détacher de l'Université, les plus prospères de nos écoles.

Nous savons bien que pour déterminer le personnel à quitter le n° 110 de la rue de Grenelle pour traverser la rue, et ressortir au ministère d'en face, on n'a pas hésité à lui faire une situation matérielle bien meilleure [1]. Mais cet argument, très frappant, ne nous a pas convaincu de l'utilité de cette mutilation et de la dualité constante entre les deux ministères.

Il y a de ce fait une injustice criante que, nous aimons à le croire, le Parlement aura à cœur de faire cesser au plus tôt.

L'avenir dira aussi s'il vaut mieux, comme dans nos écoles, en troisième année industrielle, faire la part égale, quatorze heures par semaine, à l'enseignement théorique et quatorze heures à l'enseignement pratique, ou bien comme dans la troisième année des écoles pratiques d'industrie, consacrer sept heures et demie à l'enseignement théorique et

1. Ainsi, le directeur de l'école primaire supérieure est obligé de gravir cinq classes pour passer de 1 800 francs à 2 800, tandis que s'il appartient au Ministère du Commerce il n'aura que trois échelons à monter pour passer de 2 500 francs à 3 200 et à 4 000.

trente-neuf heures à l'enseignement pratique, soit une proportion de un à cinq.

Sanction des études. — La meilleure sanction à nos études c'est que nous fassions, des enfants qui nous sont confiés, des jeunes filles et des jeunes gens instruits, honnêtes et capables de se conduire dans la vie, ayant pour seuls guides la raison et la conscience.

Mais en France, on veut autre chose, hélas! on veut que les études soient sanctionnées par des examens, par la remise de beaux diplômes ou parchemins.

Si encore les parchemins avaient une vertu efficace! Si leurs heureux possesseurs en pouvaient tirer quelque avantage ou profit! C'est précisément ce qui fait défaut au *certificat d'études primaires supérieures*, ce diplôme qui est soi-disant délivré aux seuls élèves ayant parcouru le cycle normal de nos trois années d'études.

Ce modeste certificat a été définitivement organisé par l'arrêté du 17 septembre 1898.

Aux termes de ce dernier règlement, l'examen du certificat d'études primaires supérieures se compose de trois sortes d'épreuves :

1° Épreuves écrites, qui sont éliminatoires;

2° Épreuves orales, qui sont également éliminatoires;

3° Épreuves pratiques.

Les épreuves écrites sont de deux sortes : les unes sont générales et portent :

1° Sur un sujet de morale ;

2° Sur la composition française ;

3° Sur les sciences (mathématiques, physique, chimie et histoire naturelle ou hygiène).

4° Sur le dessin à main levée pour les garçons ; ornement simple appliqué aux travaux d'aiguille pour les filles.

Les autres sont spéciales et varient suivant les sections :

Enseignement général ;
— agricole ;
— industriel ;
— commercial.

Les épreuves orales sont au nombre de quatre variant aussi d'après la section choisie par le candidat.

Les épreuves pratiques, pour lesquelles tout candidat doit avoir obtenu la moyenne, comprennent :

Section générale : pour les garçons, exercice simple de travail manuel (bois ou fer, au choix de l'aspirant) d'après un modèle en nature, ou bien modelage d'après un plâtre à faible relief ; pour les jeunes filles, exercice emprunté au programme des travaux manuels de 2e année.

Section commerciale : 1° un ou plusieurs exercices pratiques de calcul et de comptabilité ; 2° exercice de calligraphie portant sur les divers modes d'écritures usités dans le commerce.

Section industrielle : pour les garçons, exécution, d'après un croquis coté, d'un assemblage en bois, ou, au choix du candidat, d'une pièce d'ajustage en fer ; pour les jeunes filles, exercice emprunté au programme des travaux manuels de 3e année.

Section agricole : un ou plusieurs des exercices spécifiés au programme des travaux pratiques d'intérieur ou d'extérieur.

Outre ces épreuves spéciales les candidats (garçons et filles) auront à subir une épreuve de chant et une épreuve de gymnastique.

Après l'énumération de tant d'épreuves, où le meilleur des élèves est exposé à faire une chute, comment s'étonner du petit nombre reçu au certificat d'études primaires supérieures ? Il se présente tous les ans en moyenne près de 4000 candidats, aspirants et aspirantes. Avant l'arrêté du 17 septembre 1898, la moitié des candidats obtenait le diplôme, depuis, il y en a à peine 40 p. 100 qui peuvent affronter victorieusement toute cette série d'épreuves.

Ce qui est le plus pénible à constater c'est que ni

les familles ni les élèves ne tiennent au certificat d'études primaires supérieures. C'est un devoir pour nous d'en rechercher les causes.

D'abord, nous l'avons fait entrevoir déjà, ce diplôme, malgré toutes les belles promesses de l'administration, n'a que très peu de sanctions efficaces, il n'est ni connu ni apprécié des patrons; les familles et les chefs d'industrie lui préfèrent de beaucoup le brevet élémentaire d'instituteurs, qui a toujours et malgré tout un prestige excessif à leurs yeux. Or, pour qui sait ce qu'est devenu de nos jours le très simple brevet, délivré au petit bonheur à des milliers d'enfants de quinze à seize ans, il est évident que le certificat d'études primaires supérieures devrait, à tous les points de vue, lui être préféré.

Le titre même de *certificat d'études* implique forcément un rapprochement avec le certificat délivré à la grande majorité des enfants de l'école primaire élémentaire.

A notre avis, il faudrait avoir le courage de supprimer l'un de ces deux diplômes qui se nuisent réciproquement. On pourrait, par exemple, conserver le titre de brevet élémentaire de l'instruction primaire et l'appliquer à l'examen du certificat d'études primaires supérieures dont on modifierait légèrement le programme.

Du même coup on relèverait le niveau des études

des futurs instituteurs et institutrices et l'on donnerait au diplôme de fin d'études primaires supérieures une sanction des plus sérieuses, puisque nul ne pourrait enseigner dans les écoles primaires s'il n'était pourvu de ce brevet.

Nous sommes convaincu que cette réforme radicale modifierait de fond en comble les études de l'enseignement primaire. On ne verrait plus des milliers de jeunes gens et de jeunes filles se targuer de posséder un brevet qui, à nos yeux, n'a aucune valeur, en raison de sa préparation hâtive et des épreuves insuffisantes qu'il comporte.

Le certificat d'études primaires supérieures portant dorénavant le titre de *Brevet élémentaire* ou de *certificat* de capacité pour l'enseignement primaire aurait une destinée digne du but pour lequel il a été créé à l'origine [1].

Déjà exigé pour l'admission aux écoles d'arts et métiers, pour les études *de chirurgien dentiste*, il le serait dans tous les cas où l'on exige aujourd'hui la possession du brevet élémentaire puisqu'il le remplacerait très avantageusement.

[1] Au moment de mettre sous presse, nous apprenons qu'il est question de supprimer le Brevet élémentaire et le Brevet supérieur, et de les remplacer par un *Certificat normal d'aptitude à l'enseignement* et par un *Certificat normal d'aptitude pédagogique;* le premier serait délivré à la fin de la 2e année d'études des Écoles normales et le second à la fin de la 3e année. De toutes nos forces nous appuierons cette importante réforme.

Nos élèves jouissent déjà du bénéfice de l'admissibilité, mais il est indispensable que deux sessions annuelles aient lieu, à l'avenir, l'une en juillet, l'autre au commencement d'octobre.

Le Conseil supérieur de l'Instruction publique, saisi par nous d'une proposition en ce sens, vient de décider, le 9 décembre 1903, l'institution de cette seconde session si utile, non seulement aux candidats des écoles d'arts et métiers, mais encore à tous ceux qu'un cas de force majeure, comme la maladie, a empêchés de se présenter en juillet, ou à ceux, souvent très méritants, que le hasard stupide et aveugle de l'examen a fait échouer.

LE PERSONNEL ENSEIGNANT

Dans son très suggestif rapport sur le Budget de l'Instruction publique pour 1904, voici en quels termes s'exprime M. le député Simyan, en terminant son admirable plaidoyer en faveur du relèvement des traitements des professeurs de l'enseignement secondaire :

« Il faut tout dire, la République ne saurait, sans péril pour les idées démocratiques, continuer à sacrifier des serviteurs qui, dans toutes les parties de la France, forment une élite de citoyens destinée à diriger demain le pays. En dehors même du lycée ou du collège, ils sont, dans les villes où ils en-

seignent, l'élément éclairé, les propagateurs de la pensée libre, et une des plus puissantes forces morales au service du progrès. Mais, si solides que soient les convictions républicaines fondées sur le savoir et sur la raison, il est à craindre que le découragement n'amène des défaillances ; on voudrait pouvoir déclarer qu'il ne s'en est pas déjà produit. Néanmoins, l'immense majorité des professeurs de nos lycées et de nos collèges est restée, malgré tout, fidèle à la démocratie.

« La Chambre fera un acte de justice et de sage politique en assurant une situation digne de leur mérite et de leurs services aux professeurs de l'enseignement secondaire, qui sont parmi les plus ardents champions de l'idée républicaine. »

Ces paroles seraient aussi bien appliquées au personnel de l'enseignement primaire supérieur.

D'ailleurs, M. Simyan ajoute un peu plus loin :

« Pour que les professeurs des écoles primaires supérieures soient à la hauteur de leurs fonctions et puissent donner aux enfants du peuple, qui leur sont confiés, l'enseignement élevé auquel ils ont droit dans une démocratie comme la nôtre, il faut qu'ils aient une situation matérielle qui leur manque en ce moment. »

Voyons donc quelle est cette situation actuellement.

Nous avons vu que, lors de la réorganisation de l'enseignement primaire supérieur, on avait tenu à ce que l'origine des maîtres fût primaire.

D'après l'article premier de l'arrêté du 15 janvier 1881, le directeur de l'école primaire supérieure de deux ans devait être pourvu, soit du brevet supérieur, soit du brevet de Cluny, soit du diplôme de bachelier ès lettres ou ès sciences, mais dans l'école de trois ans, le directeur devait posséder le professorat des écoles normales et un maître adjoint sur trois devait être muni du brevet supérieur.

Le décret du 20 octobre 1881 répartissait les directeurs et les instituteurs adjoints en quatre classes avec le traitement suivant pour les directeurs :

4e classe 2 000 francs.
3e — 2 200 —
2e — 2 500 —
1re — 2 800 —

pour les adjoints :

4e classe 1 200 francs
3e — 1 400 —
2e — 1 600 —
1re — 1 800 —

Ils recevaient en outre un traitement éventuel soumis à retenue et calculé d'après le nombre des élèves qui fréquentaient l'école primaire supérieure.

Cette allocation éventuelle était fixée, tous les ans, par le Préfet et variait entre 10 et 20 francs.

La loi du 30 octobre 1886 modifia complètement cet état de choses.

D'après l'article 24, les instituteurs adjoints doivent avoir vingt et un ans et être munis du brevet supérieur. Ils prennent le titre de professeur s'ils sont pourvus du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales.

D'après l'article 28, les directeurs, les directrices et les professeurs d'écoles primaires supérieures sont nommés par le Ministre de l'Instruction publique : ils *doivent* être munis du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales, et des écoles primaires supérieures.

Les instituteurs adjoints munis du brevet supérieur et les maîtres auxiliaires pour les enseignements accessoires sont nommés ou délégués dans ces établissements par le Préfet, sur la proposition de l'Inspecteur d'Académie.

On avait fondé peut-être trop d'espoir sur la possibilité de recruter le personnel des écoles primaires supérieures parmi les instituteurs primaires qui parviendraient à affronter avec succès les difficiles épreuves du professorat des écoles normales. On dut donc faire paraître un décret, le 27 décembre 1887, où il était dit : « En cas d'insuffisance du nombre

des candidats pourvus du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales, des licenciés pourront être nommés professeurs d'écoles primaires supérieures. »

Mais un arrêté du 7 mars 1888, considérant que si les diplômes de licenciés attestent amplement les connaissances répondant aux programmes des écoles normales et des écoles primaires supérieures, ils ne prouvent pas nécessairement la compétence pédagogique spéciale à l'enseignement de ces établissements, décida que ces candidats seraient délégués pendant une année au moins et qu'ils ne pourraient être titularisés, après ce délai, que sur la proposition du Recteur. Mais les licenciés n'affluèrent pas, comme on l'aurait pu croire, bien qu'ils fussent délégués avec le traitement de 2 500 francs attribué aux professeurs d'école normale.

C'est que la loi du 19 juillet 1889 parut bientôt et avec elle, une échelle de traitements absolument insufffisants.

En vertu de l'article 13, les directeurs, les directrices, les instituteurs adjoints et les institutrices adjointes étaient répartis en cinq classes dans les proportions suivantes :

5e classe 30 p. 100 de l'effectif total.
4e — 25 —
3e — 20 —

2e classe 15 p. de l'effectif total.

1re — 10 —

Mais ce pourcentage fut aboli par la loi du 25 juillet 1893.

Les directeurs et les directrices reçoivent, d'après l'article 14, toujours en vigueur, un traitement fixe ainsi qu'il suit :

5e classe 1 800 francs.

4e — 2 000 —

3e — 2 200 —

2e — 2 500 —

1re — 2 800 —

Ils reçoivent en outre une indemnité de résidence et ils ont droit au logement ou à l'indemnité représentative.

Le traitement des instituteurs adjoints et des institutrices adjointes était fixé par l'article 15 de la manière suivante :

5e classe 1 100 francs.

4e — 1 300 —

3e — 1 600 —

2e — 1 900 —

1re — 2 100 —

Mais ce traitement fut augmenté de 100 francs pour chaque classe par l'article 15 de la loi du 25 juillet 1893.

Comme les directeurs, les instituteurs adjoints

ont droit à l'indemnité de résidence, variable suivant les communes, au logement ou à l'indemnité représentative.

Remarquons en passant, à l'honneur du législateur, que dans l'enseignement primaire supérieur on ne distingue pas, pour le traitement, si les services rendus le sont par des hommes ou par des femmes. On y applique ce principe d'élémentaire justice ; à travail égal, salaire égal.

Aussi est-ce avec une peine réelle que nous avons vu, cette année même, la Commission du Budget déroger à ce principe, au moins momentanément, nous aimons à le supposer. Grâce aux efforts de l'Association amicale de l'enseignement primaire supérieur de France, on sait, en effet, que la Commission du Budget, sur l'insistance de son rapporteur, M. Simyan, a inscrit une somme de 76 700 francs destinée à accorder aux professeurs une première augmentation de 100 francs, à valoir sur les 300 francs promis, pour mettre sur le pied d'égalité ces professeurs avec ceux des écoles pratiques de commerce et d'industrie.

Souhaitons que les nécessités budgétaires de l'année 1905 ne prolongent pas cette injustice à l'égard de nos aimables collègues, puisqu'elles ont les mêmes titres et qu'elles rendent les mêmes services que nous, souhaitons enfin que les directeurs et les

directrices des écoles primaires supérieures se voient, eux aussi, traités sur le pied d'égalité avec leurs collègues des écoles pratiques[1].

Pour encourager nos maîtres à se pourvoir d'un titre élevé, il leur est alloué une indemnité de 500 francs soumise à retenue dès qu'ils sont munis du Professorat des écoles normales.

Pourtant, comme le remarquait déjà, en 1902, M. Bepmale, rapporteur du budget de l'Instruction publique, plus de 60 p. 100 des maîtres de l'enseignement primaire supérieur ne sont pourvus ni du professorat, ni de la licence. Est-ce à dire que nos jeunes délégués sont insuffisants ou inférieurs à leur tâche? Non, il y a une autre raison majeure qui les empêche matériellement de préparer un examen qui demande de longues et sérieuses études. Les maîtres, dans l'enseignement primaire supérieur, sont véritablement surmenés.

Le décret du 14 août 1893 exige d'eux vingt heures d'enseignement et cinq heures de surveillance. Comment veut-on, dans ces conditions, que nos jeunes maîtres puissent trouver le temps nécessaire pour agrandir le cercle de leurs connaissances et subir les épreuves du professorat ou de la licence?

1. A l'heure où nous écrivons, un nouveau projet, dit projet Simyan, est sur le point d'être adopté par la commission du Budget. A notre vif regret il consacre l'inégalité choquante des traitements entre les maîtres et les maîtresses.

L'un d'eux[1], au nom de ses collègues nous écrivait, lors de notre enquête :

« Il est des classes particulièrement absorbantes pour un professeur d'école primaire supérieure, ce sont celles où le maître doit être constamment sur la brèche, où il ne lui est pas permis de se détendre un instant l'esprit. L'âge de nos élèves nous interdit la méthode expositive, si commode et relativement si peu fatigante ; si nous voulons élever et instruire les enfants qui nous sont confiés, il faut nous les associer *tous* par des questions toujours nettes, toujours à propos, toujours bien enchaînées ; il nous faut savoir faire ou provoquer les observations nécessaires à la compréhension de telle question de morale, d'histoire, de mathématiques, de sciences ; il nous faut en même temps conserver pleine et entière possession de notre sujet, afin de diriger la classe entière, avec le moins de perte de temps possible. A ce travail, il y a un effort considérable et pour certains les vingt heures d'enseignement se succèdent toujours aussi absorbantes.

« De telles classes ne peuvent se faire que si elles ont été solidement préparées. Notre journée d'enseignement finie, il nous faut, sous peine de déchoir et de compromettre sérieusement notre action éducative, trouver le moyen de nous livrer à des lectures personnelles, en apparence inutiles pour notre classe, en réalité très efficaces pour notre enseignement, auquel elles conservent la vie, ou auquel elles donnent le charme de l'actualité (lettres, géographie, sciences).

En outre, il est dans notre tâche une partie aussi pénible pour nous qu'importante pour les progrès de nos élèves : c'est la correction des devoirs, qui devient si facilement fastidieuse par sa monotonie.

1. M. Friry, professeur à l'école primaire supérieure de Nancy, actuellement inspecteur primaire.

Lire et annoter, même rapidement, une trentaine ou une quarantaine de devoirs de mathématiques ou de composition française, ou de physique ou d'histoire, etc., préparer le compte rendu de la correction ou le corrigé du devoir : voilà qui représente un travail assidu d'une durée fort appréciable. »

Dans la circulaire du 19 juillet 1902, relative à l'application du nouveau plan d'études des lycées et collèges de garçons, M. Chaumié, ministre de l'Instruction publique, écrit ces lignes :

« Les chefs d'établissement doivent être ménagers du temps des professeurs : beaucoup de liberté leur est nécessaire, non seulement pour le repos de corps et d'esprit, non seulement pour le travail de préparation de la classe, mais aussi pour le travail plus indépendant par lequel ils entretiennent et renouvellent leurs fonds. Le bénéfice en est pour les élèves comme pour les maîtres, et l'on peut dire que la valeur la plus haute de l'enseignement universitaire vient de ce qu'il est préservé de la routine et constamment rajeuni et revivifié grâce au travail personnel des professeurs. Toutes les facilités de service, toutes les économies de temps compatibles avec l'intérêt des études devront donc leur être assurées. »

Combien ces sages paroles sont vraies en ce qui concerne l'enseignement primaire supérieur. Songez que nous nous adressons à des jeunes gens de treize à seize ans et que nous devons dominer tout notre enseignement pour n'en donner, en peu de temps, que la substance et des principes inoubliables !

Aussi nous inspirant des conseils de M. le Ministre nous avons déposé à la section permanente du Conseil supérieur une proposition tendant à modifier le décret du 14 août 1893 et à ne plus exiger des professeurs des écoles primaires supérieures de province que seize heures d'enseignement et quatre heures de surveillance par semaine[1].

II

L'AVENIR

CONCLUSION

Arrivé au terme de notre étude, nous devons nous demander quelle conclusion nous pouvons en tirer.

Le titre même donné à l'ensemble de ces conférences : *L'Éducation de la démocratie*, nous guidera dans la position de quelques questions très simples et très nettes.

1° L'école primaire supérieure, en France, répond-elle aux désirs de ceux qui l'ont créée ou réorganisée ?

2° N'y aurait-il pas quelques réformes à apporter à son organisation et à ses programmes ?

1. Ce vœu a été pris en sérieuse considération par la section permanente, mais en raison des conséquences financières qu'il entrainerait s'il était adopté, il a été transmis à M. le Ministre avec avis favorable.

3° Comment peut-on, sans trop de témérité, envisager sa situation dans l'avenir ?

I

Étant juge et partie, et le *nous* collectif étant presque aussi haïssable que le *moi*, il nous paraît plus séant de demander à ceux qui nous ont vus, où nous voient à l'œuvre tous les jours, quelle réponse ils font à notre première question.

Tous les étrangers qui ont visité les écoles primaires supérieures, les écoles des grandes villes comme celles des campagnes, sont unanimes à reconnaître que nulle part l'enseignement primaire supérieur, ou ce qui s'en rapproche le plus, n'est aussi bien organisé qu'en France.

Ils s'accordent à dire que cet enseignement est le seul qui associe intimement un complément d'instruction générale à un commencement d'éducation professionnelle.

Messieurs les Inspecteurs généraux René Leblanc et Coutant écrivent dans le rapport adressé en 1900, à M. le ministre de l'Instruction publique, les lignes suivantes :

« En résumé, les écoles primaires supérieures semblent avoir presque entièrement reçu aujourd'hui l'organisation générale et l'enseignement qui

leur conviennent. Il y a lieu de croire qu'elles sont en état de rendre au pays les services qu'il est en droit d'en attendre. »

M. Couyba, un des nôtres, dans son beau discours du 12 février 1902, s'écriait, aux applaudissements de la majorité de la Chambre des députés : « Je crois que c'est par le développement de l'enseignement primaire supérieur, qui a été longtemps trop négligé, comme le constate dans son rapport mon ami Maurice Faure, c'est par l'enseignement primaire supérieur que se fera, j'en ai la conviction, la réorganisation de l'enseignement public en France. »

II

Si nous avons cru bon de laisser à d'autres le soin de faire l'éloge de l'enseignement primaire supérieur français, il est de notre devoir de lui adresser quelques critiques.

Tout d'abord, nos écoles primaires supérieures de garçons et de filles nous semblent réparties un peu au hasard des circonstances. Si quelques départements, n'en ont encore aucune, d'autres départements en comptent huit et dix. Cette installation hâtive laisse bien souvent à désirer et ce n'est point par ironie que la circulaire ministérielle du 23 octobre 1898 contient cette phrase surprenante :

« On trouve des écoles primaires supérieures avec section agricole qui n'ont pas de jardin. »

Avant donc que de créer de nouvelles écoles, dans les départements où il en existe, aménageons convenablement celles dont l'installation est défectueuse et que tout département ait au moins une école primaire supérieure de garçons et une de filles.

Nos programmes constituent dans leur ensemble une véritable encyclopédie. Il faut avoir le courage de le dire, jamais le meilleur de nos élèves ne pourra se les assimiler en trois ans. Il faut, par conséquent les reviser de telle sorte que l'enseignement général soit réduit à sa plus simple expression et que tout ce qui constitue l'enseignement professionnel soit adapté aux besoins régionaux, voire même aux besoins locaux.

Les programmes ainsi allégés, il nous sera possible de faire réellement l'éducation intellectuelle de nos élèves, de leur apprendre à apprendre.

Deux grands principes devront encore nous guider dans la rédaction des nouveaux programmes :

1° On supprimera tout ce qui est de théorie pure, tout ce qui surcharge inutilement la mémoire, tout ce qu'il n'est pas nécessaire à nos élèves de connaître ;

2° Dans chaque année d'études les programmes, surtout les programmes d'ordre scientifique devront se prêter un mutuel secours.

Enfin pour assurer un meilleur recrutement du personnel administratif et enseignant, les traitements seront équivalents à ceux des collègues des autres ordres d'enseignement qui sont pourvus des mêmes titres ou des titres reconnus équivalents.

III

Pour terminer, qu'il nous soit permis de lever un coin du voile qui nous cache l'avenir.

Nous entrevoyons, en rêve peut-être, l'avenir sous un jour meilleur.

Nous croyons, est-ce une utopie? que dans un temps plus ou moins rapproché, il n'y aura plus en France qu'une seule école, l'école nationale, qu'un seul enseignement, l'enseignement adapté à l'âge des enfants sans distinction d'origine, que les parents soient riches ou pauvres, peu importe. Evidemment il y aurait toujours des degrés, mais il n'y aurait plus de ces étiquettes malsonnantes de primaires et de secondaires.

L'enseignement du premier degré serait donné à tous les enfants de six à douze ans, par exemple :

L'enseignement du second degré à tous les enfants de douze à quinze ans ;

L'enseignement du troisième degré aux enfants au-dessus de quinze ans, qui auraient montré des

aptitudes réelles soit pour les lettres, soit pour les sciences, soit pour une profession déterminée. On ne passerait dans le second degré que pourvu d'un diplôme des études du premier degré, diplôme délivré par les maîtres eux-mêmes qui connaissent bien leurs élèves, de même qu'on ne pourrait aborder les études du troisième degré que si l'on en avait été reconnu capable.

Dans ce troisième degré, les études, pour n'être pas encyclopédiques, seraient aussi variées que possible et répondraient à toutes les exigences de la société moderne.

Rêvez, nous dira-t-on, rêvez longtemps, ce jour, vous n'êtes pas près d'en voir l'aurore.

Qu'en sait-on? A notre époque où les *idées-forces*, selon la belle expression de M. Fouillée, font leur chemin si rapidement, qui peut répondre de ce que nous réserve demain?

Que nous ayons comme grand maître de l'Université un homme qui ait été lui-même hanté toute sa vie de ce beau rêve, et qu'il sache communiquer sa foi à la majorité du Parlement républicain, et ce sera chose faite avant peu.

Lors de la grande enquête sur la crise de l'enseignement secondaire, MM. Ribot et Aynard posèrent la question suivante à M. Buisson, ancien directeur de l'enseignement primaire : « Considérez-vous

qu'on puisse rapprocher, en faisant de l'un la suite de l'autre, l'enseignement primaire supérieur et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ? »

Sans hésiter, avec sa franchise habituelle, M. Buisson répondit :

« Cela me paraît être un des plus grands besoins de la France scolaire en ce moment :

Et il ajoutait :

« De même que de l'enseignement primaire élémentaire, on passe à l'enseignement primaire supérieur, il faudrait que, de l'enseignement primaire supérieur, on pût passer directement au deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

... C'est un meurtre de laisser ainsi en détresse de braves enfants de la classe moyenne, faute d'avoir mieux aménagé les transitions et ouvert à chacun sa voie. Dans un système d'établissements scolaires bien gradués et bien hiérarchisés, il ne doit plus y avoir d'impasses. »

Or, bien que l'on ait pris pour le premier cycle de l'enseignement secondaire, presque l'esprit de notre enseignement primaire supérieur, les programmes ne concordent pas et tel de nos élèves qui nous semblerait avoir de réelles aptitudes pour les lettres ne trouverait pas, à l'heure actuelle, les moyens de faire de bonnes études grecques et latines et, à notre avis, cela est profondément déplorable et injuste.

Nous savons bien que l'unité de l'enseignement entraînerait fatalement une complète transformation de la préparation professionnelle des maîtres des trois degrés de l'enseignement, qu'il faudrait assurer à tous, à l'origine, la même éducation générale, mais cela est loin de nous effrayer.

Un de nos collègues[1] nous écrivait, non sans raison :

« Une des anomalies les plus choquantes de notre système d'éducation, c'est la coexistence d'établissements différents donnant le même enseignement ; les lycées et collèges, à l'usage des familles aisées ; les autres, les écoles primaires, réservées aux pauvres. C'est, au début de la vie, la classification des individus, comme dans une salle d'attente avec 1re, 2e, 3e classe, banquettes de velours et bancs de bois...

« Au point de vue administratif, c'est le désordre et la confusion, c'est encore l'injustice, car le professeur de collège qui fera une classe d'enseignement primaire supérieur aura seize ou dix-huit heures de service et un traitement plus élevé que son collègue qui dans la véritable école primaire supérieure, fait vingt-cinq heures par semaine.

« Avant tout, c'est anti-démocratique ! »

Et nous ajoutons, ce qui est plus grave et ce qui serait facile à démontrer, c'est injuste et c'est dangereux.

Voilà pourquoi, en dernière analyse, nous appelons de tous nos vœux le jour où l'enseignement primaire supérieur sera, non pas supprimé, mais

1. M. Rouffie, professeur à l'école Rouvière de Toulon.

incorporé, si nous pouvons nous exprimer de la sorte, dans l'enseignement intégral démocratique. Nous le demandons au nom de la raison humaine, au nom de l'intérêt bien compris de notre pays, comme au nom de la Justice et de la Solidarité.

IV

L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE OU PROFESSIONNEL

SON ORGANISATION ET SES RÉCENTES TRANSFORMATIONS

PAR A. MILLERAND

Député, ancien Ministre.

Mesdames, Messieurs,

Je n'ai jamais senti si vivement qu'à cet instant, ma témérité de prendre la parole sur un sujet aussi spécial que celui-ci, devant un pareil auditoire, après et avant tant de pédagogues éminents.

Mon excuse est que j'eusse été mal venu à décliner l'honneur que voulait bien me faire cette École des Hautes Études Sociales, qui a pris si rapidement, dans l'opinion, la place considérable que lui marquent l'importance des sujets qu'elle aborde et la haute valeur de ses maîtres ordinaires.

Une autre raison m'inclinait à accepter la chaire d'une heure qui m'était offerte. Pendant trois ans, à la tête du ministère du Commerce, j'ai collaboré avec M. Bouquet, le distingué directeur d'hier et d'aujourd'hui, de l'enseignement technique, à

une œuvre aussi passionnante qu'elle est mal connue.

Parcourez, en effet, l'enquête sur l'enseignement, œuvre de la précédente législature ; elle ne remplit pas moins de six volumes ; l'enseignement technique y tient une place dérisoire ; et la conscience même avec laquelle cette enquête a été menée, sa gravité, l'autorité et la compétence des déposants, en soulignant le fait, prouvent l'urgence de faire mieux connaître un enseignement dont les progrès rapides suffiraient à révéler l'importance.

N'attendez donc de moi aucune thèse. Mon ambition sera satisfaite si j'ai pu rendre à cet enseignement, jusqu'ici demeuré dans l'ombre, le service de le mettre davantage en lumière ; et peut-être aurai-je, du même coup, mérité l'indulgence de ceux de mes auditeurs auxquels cet exposé ne laissera que la mémoire d'un juste hommage rendu à une méthode et à des maîtres dont la valeur leur était dès longtemps connue.

Commençons par définir les termes.

Que faut-il entendre par l'enseignement technique ou professionnel? Y a-t-il lieu de distinguer entre le technique et le professionnel ?

Si vous le voulez bien, je m'en tiendrai, pour cette causerie, à la définition que je trouve en tête d'un projet de loi en préparation sur l'enseignement tech-

nique, industriel et commercial : « L'enseignement technique ou professionnel, est celui qui prépare directement à l'exercice d'un art ou d'une profession »

Il existe beaucoup d'écoles professionnelles et de toute nature. Dans la série dont fait partie cette causerie, figurent des conférences sur les écoles professionnelles de droit, de sciences, de lettres. De fait, les facultés de droit qui forment des hommes de loi, les facultés de médecine qui font des médecins, sont bien dans toute la force du terme des écoles professionnelles.

Je n'ai pas oublié, d'ailleurs, ce passage d'une très intéressante conférence d'un de vos maîtres, M. Seignobos, qui fut entendue, ici même : « Tous les établissements d'enseignement du moyen âge, — du moyen âge où, selon M. Seignobos, il sied d'aller chercher le commencement de notre régime d'enseignement — tous les établissements d'enseignement du moyen âge, ont été fondés pour satisfaire un besoin pratique : tous ont été des écoles professionnelles où l'on préparait les élèves à un métier... Les facultés étaient des écoles spéciales où l'on n'apprenait la science qu'en vue d'un métier et dans la mesure où on la croyait utile à ce métier. Comme toutes les sciences s'enseignaient en latin, il fallait d'abord apprendre le latin. »

Et, plus loin, cette phrase que je donnerai volontiers pour épigraphe à cette causerie : « ... L'idée de créer un enseignement sans but pratique, uniquement pour servir de gymnastique intellectuelle, n'a jamais dirigé aucune création réelle... » (*L'éducation de la Démocratie*, pages 101 et 107).

Conçu de ce point de vue, mon exposé pourrait donc embrasser, ou peu s'en faut, tous les types d'enseignement. Je n'ai pas cette ambition ; même je vous demanderai la permission de laisser de côté les écoles spéciales qui ressortissent des divers ministères : et les écoles spéciales militaires qu'administre le ministère de la Guerre, et les écoles des Ponts et Chaussées et des Mines qui dépendent des Travaux Publics, et l'école coloniale ressortissant du ministère des Colonies, et l'enseignement agricole et vétérinaire qui dépend du ministère de l'Agriculture.

Je m'en tiendrai exclusivement à l'enseignement technique dont j'ai eu le devoir de m'occuper de plus près, et qu'ainsi, je connais moins mal, celui qu'administre directement le ministère du Commerce.

Les établissements qu'il gère ou qui sont placés sous son contrôle direct sont : le Conservatoire des Arts et Métiers, l'École Centrale des Arts et Manufactures, les écoles d'arts et métiers, les écoles nationales professionnelles, les écoles nationales d'horlo-

gerie de Cluses et de Besançon, les écoles professionnelles de la Ville de Paris, et enfin, les écoles pratiques de commerce et d'industrie.

I

L'ADMINISTRATION CENTRALE

LE CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE

L'enseignement technique est administré à Paris, au ministère du Commerce, spécialement par la Direction de l'enseignement technique. Auprès du ministre est institué un Conseil supérieur de l'enseignement technique, créé en 1874. Il fut complètement réorganisé par un décret du 5 janvier 1901.

Tandis que l'ancien Conseil ne comprenait, avec quelques membres de droit, que des sénateurs, des députés, des présidents de Chambres de Commerce et dix industriels et commerçants, tous nommés par le ministre, le nouveau Conseil compte cinq membres de droit, hauts fonctionnaires de l'enseignement technique ou de la Direction spéciale, quarante-trois membres nommés par le ministre, parmi lesquels des représentants de municipalités, de Bourses du travail, de syndicats ouvriers et patronaux, des ingénieurs, des publicistes, et en outre, douze membres élus par les divers catégories d'établis-

sements scolaires ressortissant au ministère du Commerce.

J'ai pensé qu'en même temps que ces délégués apporteraient au Conseil le contingent précieux et de leur expérience et de leurs observations pratiques, il résulterait de leur contact une pénétration mutuelle des diverses écoles et ainsi plus d'unité dans les méthodes et dans l'esprit qui les inspire.

Enfin, c'est au Conseil supérieur lui-même, et non plus au ministre, qu'il appartient de choisir ses vice-présidents, et d'élire douze de ses membres qui, joints à cinq membres de droit, forment sa commission permanente.

II

LE CONSERVATOIRE, L'ÉCOLE CENTRALE L'ÉCOLE DES ÉTATS-UNIS

J'arrive aux établissements eux-mêmes.

Du Conservatoire, un seul mot pour le saluer au passage, car il n'est pas, à vrai dire, un établissement d'enseignement technique.

L'École Centrale des Arts et Manufactures est, certainement, elle, une école professionnelle; mais cette vieille et illustre maison est trop connue pour qu'il soit nécessaire que je m'y arrête longuement. Ses fondateurs, J.-B. Dumas, Ollivier, Péclet, Laval-

lée, avaient posé en principe : « La science industrielle est une ; tout industriel doit la connaître dans son ensemble, sous peine de rester inférieur à sa tâche. » Ce principe est encore aujourd'hui l'âme de l'enseignement. Tous les élèves suivent les mêmes cours sur toutes les branches de la science appliquée à l'industrie, et la spécialisation n'a lieu que dans les applications des cours et les manipulations.

Bien que la prospérité de l'École Centrale défie la critique, on se demande, aujourd'hui, si le principe qui, depuis 1829, inspire son enseignement, est toujours aussi vrai. Les découvertes de la science ont tellement étendu le champ de ses applications, elles ont à ce point transformé les industries existantes et créé tant d'industries nouvelles, qu'on peut douter si le même enseignement est capable, en trois ans, de préparer des jeunes gens d'une intelligence moyenne à bien exercer des fonctions d'ingénieur, ceux-ci dans les industries chimiques, ceux-là dans les constructions mécaniques, d'autres, dans l'industrie électrique, les mines, la métallurgie.

Sans aller plus loin dans la spécialisation que l'ont fait les Allemands et les Suisses, peut-être, — les gens compétents du moins ont posé la question, — pourrait-il être utile, après deux premières années d'enseignement technique général, d'employer la

troisième à des spécialisations, ou de créer une quatrième année.

Si j'entends ne pas donner un avis ferme sur une question si délicate et si technique, je suis, au contraire, bien à mon aise pour insister sur l'importance qu'aurait, au point de vue social, l'introduction dans les programmes de l'école d'un cours nouveau dont la portée et l'utilité ont été admirablement caractérisées par mon ami Fournière, dans les lignes suivantes :

« Il importe de mettre les jeunes gens de nos écoles techniques supérieures au courant des grandes questions d'ordre économique et social dont l'ignorance et la méconnaissance peuvent leur donner de si funestes mécomptes dans leur carrière. Ils se destinent à être en contact avec des ouvriers et des employés, à se trouver aux prises avec les problèmes du travail, ils pourront donc beaucoup pour les solutions pacifiques et d'équité, s'ils ont été avertis et pénétrés, dès l'école, de la gravité de ces problèmes, s'ils ont été mis impartialement en face des données essentielles et des solutions proposées, si leur raison, élargie et fortifiée par les méthodes scientifiques, a pu s'exercer sur des phénomènes aussi nouveaux et aussi importants que les mouvements ouvriers, les cartels, les comptoirs de vente, les trusts, la production et la circulation, les institu-

tions sociales issues du mécanisme économique moderne, etc. »

Ces idées trouveraient leur application ailleurs qu'à l'École Centrale : dans les autres écoles techniques supérieures, et notamment, à celles que j'aborde maintenant : les écoles supérieures de commerce. Elles donnent un enseignement commercial supérieur à des jeunes gens qui possédaient déjà une certaine culture générale. Un grand nombre ont reçu l'instruction secondaire classique. Au point de vue financier, elles sont administrées par les Chambres de Commerce, les municipalités, parfois par une société composée d'industriels et de commerçants ; et cette organisation, qui n'exclut pas d'ailleurs le contrôle direct du ministre sur les programmes, les concours d'entrée et de sortie, l'enseignement et le personnel, a pour très heureuse conséquence, commune, d'ailleurs, à tout l'enseignement technique, d'introduire, à côté des matières générales : commerce, comptabilité, langues étrangères, sciences appliquées aux opérations de banque, législation commerciale, un enseignement approprié aux besoins de la région :

A Rouen, au Havre, à Bordeaux, à Marseille, il existe des cours d'armement ;

A Lyon, à Lille, une section de commerce des textiles :

A Montpellier et à Dijon, des cours d'œnologie ;

A Lille, une section des industries de fermentation ;

A Marseille, Nantes, Bordeaux, des sections coloniales, etc.

La loi militaire de 1889, en accordant aux élèves diplômés de ces cours supérieurs la dispense de deux années de service militaire, a exercé sur leur recrutement une influence qui s'est fait d'ailleurs sentir profondément jusque dans nos Facultés. De sept qui n'assuraient pas leur recrutement sans peine, les écoles supérieures de commerce sont en quelques années montées à quinze, dont les effectifs s'accroissaient sans cesse.

Il est à prévoir que le service de deux ans ne sera pas sans éclaircir leur clientèle, et à espérer qu'elles sauront traverser victorieusement cette crise.

Je n'abandonnerai pas ce qu'il est permis d'appeler l'enseignement supérieur technique, sans dire un mot d'une création que j'ai poursuivie, et que le temps ne m'a pas permis de réaliser.

Il m'a paru que l'instruction donnée dans nos grandes écoles aux jeunes ingénieurs et aux futurs industriels, pourrait être utilement complétée par l'organisation à l'étranger d'une sorte d'institut pratique de perfectionnement réalisant, pour eux, — si la comparaison est permise et seulement pour me faire mieux comprendre — quelque chose d'ana-

logue à ce que trouvent nos artistes à l'École française de Rome. J'aurais voulu, aux bourses de voyage à l'étranger, dont l'inconvénient est d'abandonner à eux-mêmes les boursiers, adjoindre moins une école qu'un centre d'études placé sous la direction d'un homme qui, joignant à une valeur scientifique établie une sérieuse pratique industrielle et la connaissance approfondie du pays, pourrait guider les jeunes ingénieurs dans leurs projets, leurs travaux, leurs visites des usines, leurs voyages d'études, voire même les aider à se placer provisoirement dans ces usines pour y acquérir, par une collaboration personnelle, une connaissance profonde des procédés de fabrication.

Je n'ai pas à vous dire pourquoi j'avais tout naturellement pensé à placer cette école aux États-Unis. Nulle part, semble-t-il, nos jeunes gens ne pouvaient recevoir de leçons d'initiative et d'énergie plus fortes et plus intéressantes. Ce fut, d'ailleurs le sentiment de la Commission consultative que j'avais instituée et qui, je crois, n'a pas encore terminé ses travaux.

III

LES ÉCOLES D'ARTS ET MÉTIERS

Le premier noyau de l'enseignement technique, au ministère du Commerce, fut constitué par les écoles

d'arts et métiers. On peut dire que leur idée première date des Encyclopédistes : c'est sous leur impulsion, qu'en 1780, leur fondateur, le duc de Larochefoucault-Liancourt avait fondé, dans une ferme de son domaine de Liancourt (Oise), l'école ouvrière qui, transférée d'abord à Compiègne, puis, en 1806, à Châlons-sur-Marne, devint, en fait, la première école française d'arts et métiers.

Dès 1804, une Commission composée d'hommes tels que Monge, Berthollet, Laplace, avec Chaptal, ministre de l'Intérieur, comme président, avait été chargée d'élaborer le programme des études, et, la même année, une seconde école était fondée dans l'Anjou, à Beaupréau ; elle devait devenir l'école d'Angers en 1815.

Une troisième école d'arts et métiers fut créée à Aix, en 1843. De l'exposé des motifs du projet de loi de crédits, on peut détacher quelques phrases du ministre du Commerce de l'époque, Cunin-Gridaine, qui seraient encore de mise : « De nombreuses et importantes considérations, disait-il, justifient cette création. L'association de la pratique et de la théorie est, en effet, la combinaison la plus propre à atteindre le but qu'on s'est proposé, et qui est de former des hommes en état de comprendre les moyens de l'industrie, d'en seconder les progrès, de fournir à nos grands ateliers de construction une

classe de contremaîtres capables de diriger l'exécution de ces appareils qui sont appelés à jouer un si grand rôle dans le développement de la puissance et de la prospérité matérielle du pays. L'état de l'enseignement industriel, en France, ne répond plus aux besoins qui se font sentir. Les promotions entières de nos écoles s'épuisent sans pouvoir satisfaire aux demandes... L'affluence toujours croissante des candidats qui se portent aux examens, l'insuffisance des promotions de la sortie, révèlent fortement cette nécessité ; et l'empressement des départements et des communes à s'associer aux sacrifices des familles dont les enfants embrassent ces carrières utiles et honorables, témoigne assez quel puissant intérêt, quel sentiment national suscite ce mouvement général des esprits. »

Nos trois écoles n'ont pas tardé à devenir insuffisantes. Dès 1881, une loi autorisait la création, à Lille, d'une quatrième école qui ne put être ouverte qu'en octobre 1900.

La cinquième école fut créée à Cluny (Saône-et-Loire), en 1891. Destinée tout d'abord à former seulement des contremaîtres, elle s'est bientôt rapprochée, à ne pas s'en distinguer, des écoles d'arts et métiers ; et, l'extension récente des programmes de physique et de l'enseignement de l'électricité, eut pour résultat que l'école de Cluny constituait une

véritable école d'arts et métiers quand le décret du 5 juillet 1901 lui en donna officiellement le titre.

La base de l'enseignement est donc le travail manuel, qui donne aux élèves une solide instruction pratique. L'enseignement théorique, dirigé dans le sens des applications, comprend les sciences appliquées à l'industrie : géométrie descriptive, cinématique, physique, chimie, mécanique, électricité, algèbre, dessin industriel, langue française, histoire, géographie, comptabilité, des notions de législation commerciale, d'hygiène, enfin, la morale.

L'enseignement pratique est donné dans quatre ateliers ; ajustage, forges et chaudronnerie, menuiserie et modèles, fonderie.

La durée des études est de trois ans.

Le décret du 11 octobre 1899 a apporté, dans le régime des écoles nationales d'arts et métiers, d'importantes modifications destinées à assurer aux élèves une culture générale plus complète et une meilleure formation intellectuelle et morale. Au point de vue du recrutement des élèves, le certificat d'études primaires supérieur, ou celui d'études pratiques industrielles est obligatoire. Comme conséquence de cette obligation nouvelle, la limite d'âge a été reculée d'une année.

Un cours de morale et d'éducation civique a été introduit dans l'enseignement. « S'adressant, disait

le programme rédigé pour nous par un éminent philosophe, M. Darlu, auquel je suis heureux d'adresser aujourd'hui mes remerciements publics, s'adressant à des jeunes gens, qui ont l'âge des élèves de la classe de philosophie dans les lycées, cet enseignement devra être assez approfondi.

« Borné à de vagues exhortations et à des lieux communs, il demeurerait inefficace et leur deviendrait aisément fastidieux. Il aura essentiellement un caractère social, c'est-à-dire prendra pour base la considération des conditions de la vie sociale, des rapports de l'individu avec la société ; en un mot, le fait et l'idée de la solidarité sociale. Il aura aussi un caractère civique en ce que, sans s'éloigner, en son examen général, de la nature et de la structure des sociétés, il étudiera principalement la société nationale ou Patrie. Il motivera le respect des lois dans les sociétés libres, et montrera l'importance pour la prospérité nationale aussi bien que la valeur morale des libertés publiques. Cet enseignement sera concret, c'est-à-dire qu'à l'exposé des théories et des doctrines abstraites, il préférera celui des idées engagées dans nos lois, dans nos institutions, dans nos mœurs. Enfin, il rattachera aux principes fondamentaux de justice et de solidarité sociale les notions essentielles de l'ordre juridique et économique qui sont comme la matière de la

morale sociale. » Je chargeais dans chaque école, pour marquer l'importance de cet enseignement, le directeur de le donner en personne ou tout au moins d'y assister. L'ensemble de l'enseignement ne devait pas comporter moins de 35 leçons sur lesquelles 12 environ consacrées à l'étude de la société, de l'État, et du droit public, et 7 à l'étude de la société économique.

L'introduction de cet enseignement nouveau entraînait, comme conséquence immédiate, de profondes modifications dans l'organisation du régime scolaire. Jusqu'alors la direction de la discipline était confiée à des adjudants chefs, choisis parmi d'anciens capitaines assistés d'adjudants anciens sous-officiers. Il leur fut substitué des sous-directeurs, censeurs des études, fonctionnaires civils, recrutés dans le personnel de l'Université, auxquels furent adjoints des surveillants répétiteurs, provenant également de l'Université.

La réforme est complètement appliquée aux établissements d'Angers, de Lille et de Châlons, et doit être achevée dans un court délai dans les autres écoles.

Le système des punitions a également subi une transformation : des récompenses ont été prévues, tandis que disparaissaient les punitions de la prison et de la salle de police, en même temps que l'uni-

forme des élèves, calqué précédemment sur celui de l'armée, faisait place à un costume moins guerrier.

Un décret en date du 5 janvier 1901 a créé, près de chaque école un Conseil de perfectionnement dans l'organisation duquel ont été appliquées certaines idées dont il est beaucoup parlé avec faveur dans l'enquête sur l'enseignement. Ce Conseil comprend, outre le préfet du département, président, le directeur, le sous-directeur et l'ingénieur qui sont membres de droit, des représentants élus des professeurs et des chefs d'atelier, et douze membres choisis parmi les industriels de la région, et, s'il est possible, parmi les anciens élèves de l'école. Trois membres du Conseil de perfectionnement sont appelés à faire partie du Conseil de l'école, associant ainsi cette assemblée au fonctionnement intérieur de l'établissement.

Le 12 décembre 1900, le Conseil général de la Seine prenait une délibération demandant au gouvernement la création d'une école nationale d'arts et métiers dans le département de la Seine. Immédiatement, était constituée une Commission composée de représentants du ministère, de fonctionnaires compétents de l'administration départementale de la Seine et de membres du Conseil général.

J'insistais sur la nécessité financière pour le département de la Seine de contribuer dans une

large mesure aux dépenses qu'entraînerait la création sollicitée, et j'étais entendu. Mais, malgré deux délibérations du Conseil général du 10 juillet et du 11 décembre 1901 qui faisaient contribuer le département de la Seine dans une proportion encore non atteinte aux dépenses d'établissement et de fonctionnement de l'école, c'est en vain que le 8 février et le 25 février 1903, j'insistai près de mon collègue des Finances sur l'utilité pressante de créer à Paris une vaste école d'arts et métiers, d'externes, où une quatrième année, destinée à compléter, en les spécialisant, les connaissances acquises par les meilleurs élèves des six écoles d'arts et métiers, devait fournir à l'industrie des compétences nouvelles ; je me heurtai à des objections financières que, pas plus que moi, mon successeur n'a pu vaincre, mais qui, j'ose espérer, disparaîtront bientôt devant l'intérêt éclatant d'une pareille création.

IV

LE RÉGIME DU CONDOMINIUM
ÉCOLES NATIONALES PROFESSIONNELLES
ÉCOLES PROFESSIONNELLES DE LA VILLE DE PARIS

Il existait, à mon arrivée au ministère du Commerce, un certain nombre d'établissements scolaires soumis au régime du « condominium »,

autrement dit : administrés à la fois par le ministère de l'Instruction Publique et par le ministère du Commerce : régime détestable parce qu'en partageant la responsabilité, il divisait l'autorité et laissait les écoles sans direction ou, ce qui est pis, tiraillées entre deux directions opposées. Cet inconvénient avait déjà frappé nombre d'esprits, et je fus assez heureux pour voir la loi financière de l'exercice 1900 soustraire à ce régime les écoles nationales professionnelles.

L'idée qui avait présidé à leur création, à Armentières, Vierzon, Voiron et Nantes, consistait à grouper une école maternelle, une école primaire et une école professionnelle proprement dite, dans l'espoir que l'enfant serait ainsi conduit de l'âge le plus tendre jusqu'à l'école professionnelle sans quitter le même établissement. Ce but avait complètement été manqué, puisque 5 p. 100 à peine des élèves entraient à l'école professionnelle en provenant de l'école maternelle et de l'école primaire. La force de choses avait d'ailleurs amené les écoles professionnelles à développer la partie technique de leurs leçons, si bien qu'elles étaient tout indiquées pour venir s'agglomérer au groupe de l'enseignement technique au ministère du Commerce. Leurs écoles annexes : écoles maternelle et primaire, furent supprimées en principe pour devenir des écoles communales ordinaires.

Depuis leur rattachement au Commerce, des réformes d'une certaine importance ont été apportées au régime des écoles nationales professionnelles : l'admission a lieu désormais au concours, ce qui a permis de former des divisions homogènes et de rendre l'enseignement plus profitable ; la durée des études a été portée de trois à quatre ans, afin de pouvoir donner aux élèves toutes les connaissances professionnelles nécessaires sans restreindre l'enseignement général ; — des règlements et des programmes ont été étudiés et mis en application ; — l'enseignement des langues étrangères a été introduit à titre facultatif dans les écoles ; — l'enseignement du travail manuel y a été fortifié ; — des postes de sous-chefs d'atelier ont été créés et l'outillage considérablement perfectionné.

Ces améliorations ont eu pour résultat de faire entrer les écoles dans une nouvelle ère de prospérité. Le nombre de leurs élèves était, en 1899, de 1.115 ; il est, en 1903, de 1.212, les locaux ne permettant pas d'en recevoir un plus grand nombre.

La loi du 29 décembre 1900 vint également soustraire au régime du condominium les écoles professionnelles de la ville de Paris.

Désormais, chacune des écoles professionnelles devra avoir un programme et un règlement établis par le Conseil municipal et approuvés par le préfet

de la Seine, sous l'autorité du ministre ; — les attributions des Comités de patronage seront fixées par un règlement du préfet de la Seine, après avis du Conseil municipal, sous l'autorité du ministre du Commerce ; — des décrets, rendus sur la proposition du ministre du Commerce, détermineront les conditions à imposer aux candidats aux fonctions de directeur ou de directrice et de professeur ; — enfin, un arrêté du préfet de la Seine doit, après délibération du Conseil municipal, fixer les traitements du personnel et ses conditions d'avancement.

La diversité de ces écoles est, d'ailleurs, extrême. On y trouve sept écoles de garçons ; au premier rang, l'école de physique et de chimie industrielles où les physiciens et les chimistes, se destinant à l'industrie, reçoivent une culture scientifique et technique assez approfondie pour que cette école ait le caractère d'un véritable établissement d'enseignement supérieur.

Il me sera permis de rappeler, à l'honneur de l'enseignement technique, que c'est l'école de physique et de chimie qui, longtemps, offrit, seule, l'hospitalité aux admirables travaux de M. et Mme Curie, dont l'étranger vient de révéler l'existence au grand public français.

Après cette école, je citerai l'école Diderot où

sont enseignés l'ajustage, la forge, la chaudronnerie, la menuiserie, la plomberie ;

L'école Boulle, où l'on apprend l'art du meuble, la ciselure, la gravure ;

L'école Germain Pilon, où se donne l'enseignement du dessin pratique ;

L'école Bernard Palissy, particulière à l'étude de l'art du dessin, modelage et céramique ;

L'école Estienne, spéciale à l'industrie du livre ;

L'École Dorian, où l'on forme des mécaniciens et des ajusteurs ;

Et six écoles de jeunes filles, destinées à préparer des ouvrières habiles aux diverses industries parisiennes : broderie, lingerie, couture, fleurs, modes, etc.

V

LES ÉCOLES PRATIQUES DE COMMERCE ET D'INDUSTRIE LES SECTIONS NORMALES

J'arrive au groupe le plus nouveau, aujourd'hui le plus nombreux et, sans doute, le plus important, d'établissements qui dépendent du ministère du Commerce.

Je veux parler des écoles pratiques de commerce et d'industrie. Elles sont nées d'hier ; les plus vieilles ne sont rattachées au ministère du Commerce que depuis 1893 ; leur acte de naissance est la loi de

finances du 26 janvier 1892, art. 69 ; elles ont été organisées d'accord avec le ministère de l'Instruction Publique, par une Commission constituée par le ministre de l'Instruction Publique, où figuraient des représentants du ministre du Commerce. Elle était chargée d'examiner comment les écoles primaires supérieures et les cours complémentaires donnant l'enseignement industriel et commercial seraient soumis au régime de la loi du 11 décembre 1880. En présence du désaccord qui se produisit entre les deux ministères, la Commission fut amenée à considérer qu'il était désirable, dans l'intérêt général, que le ministère du Commerce eût un budget d'enseignement et des écoles relevant directement de lui, où pussent se former des ouvriers et des employés de commerce instruits.

Le but des écoles pratiques était précisé en ces termes dans la circulaire du ministre du Commerce du 20 juin 1893 : « Les écoles pratiques diffèrent essentiellement des écoles primaires supérieures dans lesquelles une place est faite à l'enseignement professionnel ; celles-ci ont simplement pour objet la préparation à l'apprentissage. Pour éviter toute confusion, il importe de préciser le caractère des premières ; elles sont destinées à former des employés de commerce et des ouvriers aptes à être utilisés immédiatement au comptoir et à l'atelier. »

Deux chiffres diront le succès qu'a obtenu cette création. En octobre 1893, il existait 11 écoles pratiques avec 1.717 élèves ; en octobre 1903, on en compte 49 avec 8.718 élèves : en 10 ans, le nombre des cours a plus que quadruplé, le nombre de leurs élèves a plus que quintuplé.

Cet enseignement s'est créé pourtant dans des conditions difficiles. Peut-être l'insuffisance même de ses ressources, et le régime forcé qui en a été pour lui la conséquence, l'ont-ils particulièrement servi. Comme l'État ne disposait pas de crédits suffisants, il fallut implorer le concours des municipalités ; elles entendirent l'appel ; mais, en y répondant, elles gardèrent, comme il était légitime, une grosse part d'influence sur l'œuvre qu'elles contribuaient à créer. L'État leur laissa une place dans la surveillance et la direction de l'école ; d'où la plus heureuse variété et la plus féconde, dans l'enseignement que distribuent nos écoles pratiques.

Il diffère d'une école à l'autre selon les besoins locaux ou régionaux ; il comprend, dans les écoles industrielles, le travail du fer et du bois, l'électricité, le tissage de la laine et de la soie, la chimie et la teinture, l'armurerie, la stéréotomie, etc.

Les industriels et les personnes qui emploient les anciens élèves des écoles pratiques sont unanimes à témoigner qu'ils leurs rendent de réels services et

que, chose rare, ces établissements atteignent précisément le but pour lequel ils ont été créés.

Toujours parce qu'il n'y avait pas de crédits, il fallut organiser l'inspection nécessaire de ces écoles, en faisant appel à des fonctionnaires bénévoles, à des industriels, à des commerçants, qui voulurent bien accepter l'honneur et la charge, parfois lourde, d'inspecter nos écoles ; procédé qui n'est pas peut-être sans certains inconvénients, mais qui offre, à coup sûr, le précieux avantage de provoquer chez les négociants et les industriels ainsi associés à notre œuvre plus que de l'intérêt, une véritable passion pour son succès.

S'il n'y avait pas d'inspecteurs, il n'y avait pas davantage de maîtres : il fallut en créer. A l'origine, les instituteurs appelés à exercer dans les écoles professionnelles, ceux mêmes pourvus de diplômes particuliers : certificat d'aptitude à l'enseignement du travail manuel, de la comptabilité, etc., n'ayant jamais passé par des écoles spéciales, n'avaient que des connaissances superficielles, et ne savaient pas approprier leur enseignement aux besoins de jeunes gens se destinant à la vie commerciale et industrielle. D'autre part, on rencontrait chez les professeurs purement techniques des lacunes différentes, mais non moins graves : n'étant pas des éducateurs, ils possédaient rarement les connaissances pédagogiques

indispensables pour enseigner des jeunes gens de douze à quinze ans, et concourir à leur éducation. Le ministre du Commerce fut amené, par la nécessité même, à créer des centres pédagogiques où les futurs professeurs pussent compléter et étendre leur instruction, en même temps que s'initier à la méthode et aux procédés de l'enseignement technique : méthode qui consiste essentiellement à exercer les facultés en vue de l'éveil ou du développement des aptitudes appliquées à un but déterminé, à donner à l'esprit le sens exact du réel, et aussi, à fournir à l'imagination les connaissances qu'elle devra utiliser ; à unir, en un mot, la culture générale à l'enseignement spécial.

Sans prétendre, profane que je suis, aborder ici ce délicat problème pédagogique, je me persuade que l'apprentissage d'une profession peut être une matière excellente à culture générale. J'ai vu, dans une école pratique du commerce, une installation du cours de quatrième année qui m'a vivement frappé. La salle est divisée en boxes grillagés comme les guichets d'une banque ou d'un bureau de poste ; au-dessus de chaque guichet, une plaque où se lit : « Maison française », « Maison allemande », « Maison italienne », etc... Chaque maison fait toutes les opérations auxquelles, dans la réalité, elle devrait procéder : elle constitue une société ; elle rassemble le capital social ; elle achète ses matières premières ; elle frète le navire

qui les lui apportera ; elle se préoccupe de trouver des débouchés, d'assurer le paiement de ses créances, de couvrir ses frais, de faire face à ses dettes. Eh bien, j'imagine qu'à la fin d'une année remplie par des exercices de ce genre, l'élève qui les aura pratiqués avec soin n'aura pas seulement acquis les connaissances professionnelles utiles à un futur commerçant : il aura, par surcroît, singulièrement développé ses qualités personnelles de réflexion, de prudence, d'initiative : même si les hasards de la vie devaient l'écarter de la carrière commerciale pour l'engager dans une autre, il aura tiré de l'enseignement technique un profit durable.

Les maîtres des écoles sont instruits : ceux de l'enseignement industriel, à Châlons, où une section normale a été créée à l'école nationale des arts et métiers, en 1891 ; ceux de l'enseignement commercial, à l'école des Hautes Études commerciales, à Paris, où un arrêté du 21 juillet 1894 a créé l'autre section.

A Châlons, l'enseignement de la géométrie et de la cinématique a principalement en vue l'application d'une de ces sciences à la construction des organes de machines et des machines elles-mêmes ; la physique et la chimie sont enseignées au point de vue des applications industrielles : électricité, métallurgie, etc.

Bien qu'ils ne soient pas destinés à être chefs d'ateliers dans les écoles, les élèves-maîtres font trois heures par jour de travail manuel pendant leurs deux années d'études. Le séjour à l'atelier est plus profitable pour eux, en leur permettant de se rendre compte exactement des relations étroites qui unissent l'enseignement théorique à l'enseignement pratique.

De même, à la section des Hautes Études commerciales, les mathématiques sont enseignées au point de vue de leur application aux opérations de commerce : escompte, change, etc. ; l'enseignement pratique comprend la tenue des livres ; la chimie a surtout en vue l'étude des marchandises, matières premières, procédés de fabrication, manière de reconnaître les falsifications.

Dans les deux sections, il est fait aux élèves-maîtres un cours spécial de littérature et aussi un cours de pédagogie pratique où, à tour de rôle, les élèves sont exercés à faire, sous la surveillance et le contrôle d'un professeur, des leçons sur des sujets donnés ; après la leçon, le professeur en fait la critique en présence de tous les élèves.

A la fin de leurs deux années d'études, les élèves-maîtres subissent les épreuves du concours pour le certificat d'aptitude au professorat industriel ou au professorat commercial, et, s'ils l'obtiennent, ils sont nommés professeurs dans les écoles pratiques.

Des bourses d'études à l'étranger peuvent, en outre, être accordées à un certain nombre des élèves-maîtres qui se destinent plus spécialement à l'enseignement des langues vivantes.

Il existe, également, une section normale pour les jeunes filles : elle est, depuis octobre 1899, annexée à l'École pratique de commerce et d'industrie au Havre ; elle comprend un ensemble de cours d'une durée de deux années exclusivement réservés aux normaliennes et confiés, selon leur nature, à des techniciens. Une section prépare au commerce, l'autre à l'industrie.

Des cours de morale, de pédagogie, de littérature, d'histoire et de géographie sont communs aux deux sections.

Des cours particuliers sont faits pour le commerce et pour l'industrie.

Les élèves-maîtresses s'exercent à professer dans les classes selon les principes qui leur ont été enseignés ; leurs compagnes, le professeur de la classe, et, de temps à autre, le professeur du cours assistent à la leçon qu'ils critiquent ensuite. Une leçon sur deux est consacrée au cours du professeur ; l'autre leçon est l'exposition d'un sujet fait, à tour de rôle, par une normalienne.

Pour les maîtresses comme pour les maîtres, même méthode qui consiste surtout à viser les applications

aux travaux industriels ou aux opérations de commerce.

A la fin des deux années, les élèves-maîtresses obtiennent, au concours, le diplôme de professorat de commerce et d'industrie, et quelques-unes, une bourse de séjour à l'étranger.

VI

LE PROBLÈME DE L'APPRENTISSAGE

Ces sections normales suffisent aux besoins actuels de l'enseignement technique. Le jour s'annonce prochain, où les cadres qu'elles forment seront débordés.

Un problème a surgi que je ne veux ici indiquer que d'un mot — il mériterait, à lui seul, une substantielle conférence : le problème de l'apprentissage.

La République a créé l'enseignement primaire obligatoire. Il n'est pas téméraire de prédire qu'elle devra, avant peu, le compléter par l'enseignement professionnel obligatoire.

Dans sa session de 1902, le Conseil supérieur du Travail a abordé la question. Je renvoie ceux de vous qui seraient curieux de l'élucider et de l'approfondir au volume bourré de renseignements et de faits où la Direction du travail a consigné les résultats de

l'enquête à laquelle il a été procédé. La conclusion qui en sort est d'une netteté qui ne laisse, hélas! rien à désirer : l'apprentissage disparaît. Chaque jour, les faits démontrent le bien fondé de cette appréciation.

Comment en serait-il autrement dans l'organisation nouvelle de l'industrie, où les applications de la science et les progrès du machinisme ont transformé les conditions de la production? Produire vite et à bon marché : telle est aujourd'hui la loi vitale de l'industrie. Pour atteindre ce but, la grande usine a remplacé l'atelier familial, et les machines-outils, l'ouvrier.

Mais s'il est exact qu'en quelques semaines un manœuvre puisse apprendre à conduire une machine, il n'en est pas moins vrai, d'une vérité profonde, que l'intérêt de la production nationale comme du producteur lui-même, l'intérêt du pays qui a besoin d'une race intelligente et instruite, exigent impérieusement des ouvriers connaissant l'ensemble de leur profession, possédant des notions scientifiques suffisantes pour comprendre le fonctionnement d'une machine, la réparer, lui trouver au besoin des améliorations.

Les conditions matérielles dans lesquelles fonctionne la grande usine, l'extrême division du travail s'opposent à l'instruction complète des apprentis, ne permettent même plus d'en former.

L'enfant placé directement à l'atelier est fatalement, s'il n'en sort pas bientôt, réduit au rôle d'esclave passif et inintelligent de la machine qu'il est censé conduire.

Nos rivaux étrangers n'ont pas attendu ce jour pour comprendre le péril et prendre les moyens d'y remédier. Dès à présent, l'Allemagne, la Suisse, la Belgique, les États-Unis possèdent, grâce à leurs écoles, une armée d'ouvriers dont la solide instruction professionnelle constitue pour ces pays un avantage considérable. Ils ont compris que l'habileté technique, qui n'était autrefois le produit que d'une aptitude spéciale, d'une habileté machinale, d'un tour de main, exige aujourd'hui de l'intelligence et du savoir.

A l'heure actuelle, l'enseignement professionnel est l'instrument nécessaire qui permettra à l'ouvrier de tirer, dans son intérêt comme dans l'intérêt public, tout le profit possible de son goût naturel et de l'adresse de ses mains.

Mais il serait illusoire de penser d'ici longtemps à faire passer par des écoles spéciales l'ouvrier que trop tôt réclame l'atelier. Il faut donc, comme on l'a fait ailleurs, combiner l'atelier et le cours professionnel. Sans doute, il existe, dès aujourd'hui, dans notre pays, de nombreux cours professionnels.

On compte 122 associations d'enseignement encou-

ragées par le ministère, qui font 3.593 cours à environ 80.000 auditeurs ; 56 syndicats patronaux entretiennent 130 cours professionnels pour environ 3.000 auditeurs.

Si 408 syndicats ouvriers ou Bourses du travail ont créé des cours professionnels, on ne peut évaluer à plus de 150 les syndicats dont les cours sont sérieusement organisés ; il faut compter, à leur actif, 500 cours pour environ 12.000 auditeurs. Ressources précieuses à coup sûr, mais certainement insuffisantes.

Des dispositions de loi nouvelles sont nécessaires et aussi des crédits.

Nous attendons encore une loi spéciale sur l'enseignement professionnel.

Peut-être ne l'attendrons-nous plus longtemps, car un des premiers objets assignés à l'examen du Conseil supérieur de l'enseignement technique réorganisé a été la préparation de cette charte organique de l'enseignement technique.

Le travail a été fait, et le projet en préparation prévoit naturellement dans un certain nombre de ses articles l'institution de cours professionnels, sous le contrôle de commissions chargées d'organiser les cours appropriés aux besoins locaux, d'en élaborer les règlements, de recruter le personnel enseignant, de surveiller l'assiduité des auditeurs, d'organiser

les épreuves de l'examen théorique et pratique à la suite duquel les auditeurs qui auront suivi les cours, pendant trois ans au moins, pourront obtenir un certificat de capacité professionnelle.

Lorsque les cours professionnels et de perfectionnement auront lieu pendant la journée de travail, les industriels et commerçants qui occupent des apprentis, des ouvriers ou employés de moins de dix-huit ans accomplis, seront tenus de les laisser libres à l'heure fixée pour ces cours, jusqu'à concurrence d'un certain nombre d'heures.

Pour faire fonctionner cette organisation nouvelle, il faudra de l'argent. A ceux qui, naturellement préoccupés de la multiplicité des besoins nouveaux auxquels le budget démocratique doit faire face, seraient tentés d'opposer à l'enseignement technique une fin de non-recevoir, je me permettrai de signaler quelques chiffres se passant de commentaires.

Tandis que l'Angleterre consacre à l'enseignement technique 16.000.000 de francs par an, l'Allemagne, outre les sommes importantes payées par les communes et les corporations, 9.385.525 francs, les crédits inscrits au budget du ministère du Commerce pour notre enseignement industriel et commercial dépassent à peine 4 millions et demi. C'est assez dire que, eu égard au chiffre de sa population, la France est un des pays qui s'imposent actuellement le

moins de sacrifices pour l'enseignement technique. Dépenses indispensables pourtant, dépenses productives entre toutes, car elles accroissent à la fois la puissance matérielle et la valeur intellectuelle et morale du pays qui sait les consentir.

VII

CONCLUSION

Tel est, résumé à grands traits, avec, sans doute, d'inévitables omissions dont je m'excuse, l'état présent de notre enseignement technique. Telles sont quelques-unes des vues d'avenir qu'ont conçues pour son développement ses parrains et ses défenseurs. L'enseignement professionnel ne doit-il pas être appelé à jouer un rôle plus important, et lequel? à prendre une place plus considérable, et laquelle? dans notre enseignement national? Je pose la question ; fidèle au programme prudent et modeste que je me suis tracé, je laisse à de plus compétents le soin d'y répondre.

Déjà des liens se sont noués entre notre enseignement supérieur et notre enseignement technique. Je citerai seulement à titre d'exemple : à Lyon, l'Ecole de chimie industrielle et son annexe l'Ecole de tannerie ; à Grenoble, l'Institut électro-technique ; à

Paris, l'Ecole pratique de brasserie annexée à l'Institut Pasteur.

Il est excellent que ces exemples se multiplient, et que l'entente nouée se resserre. Je ne crains pas de l'affirmer : il serait déplorable que l'union tournât à la confusion et que, comme parfois des personnes imprudentes ou trop pressées en ont manifesté le dessein, l'Université se proposât d'absorber l'enseignement technique. L'Université n'y gagnerait rien, et l'enseignement technique risquerait d'y perdre tout : je veux dire l'originalité qui est sa force et sa raison d'être.

Sans cesser d'être lui-même, l'enseignement professionnel peut et doit faire à la culture générale la large part, faute de laquelle il serait impuissant même à produire de bons spécialistes.

En même temps que l'artisan d'une tâche, l'enseignement technique doit viser à former l'homme.

Ses élèves ne seront excellents dans leur profession, quelle qu'elle soit, qu'à la condition de dominer leur œuvre au lieu qu'ils en soient dominés.

Ses maîtres n'oublieront pas que la valeur de l'individu se mesure à sa capacité d'idées générales, et que l'important n'est pas qu'il devienne quelque chose, mais qu'il soit quelqu'un.

Il n'est pas de besogne, si humble semble-t-elle, que ne rehaussent et n'ennoblissent la compréhen-

sion de la beauté de l'effort, la vue de sa liaison avec l'ensemble du travail humain, l'idée de la solidarité humaine.

Tout enseignement digne de ce nom doit être pénétré et idéalisé par la pensée toujours présente de son but : donner à la vie son sens vrai et sa pleine valeur.

V

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE[1]

Par GUSTAVE LANSON
Professeur à l'Université de Paris.

Il est difficile de dire ce qu'est aujourd'hui l'enseignement secondaire.

Je vais tâcher de dire ce qu'il fut; quelles ont été ses positions en face des deux autres ordres d'enseignement. Je dirai ensuite comment il s'est modifié et continue à se transformer tant en lui-même que dans ses rapports avec l'enseignement primaire et l'enseignement supérieur.

I

A l'origine, l'enseignement secondaire a été fondé pour l'instruction des classes supérieures et moyennes. L'Empereur demandait à ses lycées de lui fournir des fonctionnaires éclairés et capables, souples et dévoués, qui fussent de bons instruments

1. La conférence n'ayant pas été écrite, j'en présente la substance et la suite d'après des notes étendues.

de gouvernement. Cette destination essentielle est restée la principale sous tous les régimes, au XIXe siècle.

Mais toute la classe possédante et gouvernante (jusqu'à 1850, et en négligeant le petit nombre des jeunes gens riches qui étaient instruits à la maison par des précepteurs le plus souvent ecclésiastiques), toute la classe possédante et gouvernante, et non les fonctionnaires seulement, avait passé sur les bancs des lycées ou des collèges : les fils de Louis-Philippe y passèrent, manifestant de façon éclatante la fonction sociale dévolue aux établissements de l'Université. L'éducation commune préparait l'unité d'esprit et de culture des administrateurs et des administrés, de ceux des administrés dans l'intérêt desquels l'exploitation sociale devait se faire.

La population scolaire des lycées et collèges se composait des enfants de tous ceux qui avaient assez d'argent pour faire les frais d'une telle éducation, propriétaires, rentiers, financiers, industriels, négociants, professions libérales, fonctionnaires. Des bourses, récompensant les services des fonctionnaires pauvres, leur fournissaient les moyens de maintenir leurs fils dans la classe dirigeante. Quelques enfants du peuple aussi en recevaient, lorsque leur capacité avait été distinguée : le lycée les élevait à la bourgeoisie, les arrachait à leur classe et mettait leur valeur au service de la classe dirigeante.

Pendant la durée des études, tout l'effort de l'Université était employé à faire la sélection des meilleurs, chefs futurs de leur génération dans les hauts emplois de la politique et de l'administration. Les succès scolaires désignaient cette élite. La classe se faisait pour eux, le professeur ne s'occupait que d'eux. Les compositions, les distributions de prix, le concours général consacraient ces supériorités.

Les grandes écoles les recevaient ensuite. Il était rare qu'un lauréat n'y aspirât pas, et descendit à faire du commerce ou de l'industrie : il fallait qu'il appartînt par la naissance à l'une de ces grandes familles dont la richesse et la notoriété ennoblissaient les affaires. Des grandes écoles, ces lauréats se répandaient dans la magistrature, l'armée, les administrations, les Chambres, et si leur ambition écrasait quelques individus de leur classe, la puissance et les intérêts de cette classe se trouvaient bien d'une telle concurrence.

Voilà quels furent le but et la raison d'être de l'organisation de l'enseignement secondaire pendant presque tout le XIXe siècle.

Quelle culture y recevait-on ? Une culture classique, par tradition à la fois pédagogique et mondaine : Napoléon eût volontiers donné le pas aux sciences, mais dès qu'il fut écarté les lettres reprirent leur empire. La longue et ancienne possession, la

réaction religieuse, la vanité bourgeoise, l'utilité manifeste des talents oratoires dans les luttes parlementaires, tout contribua à rétablir le privilège des lettres.

Une culture générale. Ce n'était ni le commerce, ni l'industrie, ni l'agriculture, ni l'administration qui était l'objet de l'enseignement secondaire : c'était l'honnête homme sans spécialité, dont la bourgeoisie aspirait à réaliser le type hérité de l'ancien régime. L'homme spécial devait se former plus tard, dans les écoles professionnelles, ou par l'apprentissage empirique.

Tout l'enseignement tendait à polir le goût et à développer l'aptitude oratoire. Bien écrire, bien parler, causer agréablement, étaient les talents qu'on s'efforçait au lycée de susciter et de fortifier : c'étaient les talents qui, dans le monde, assuraient le succès, l'influence et la fortune. L'enseignement était surtout formel ; il s'agissait de dresser les esprits à la rhétorique de salon et de tribune : aussi la classe de rhétorique était-elle à la fois le couronnement et le symbole de cette pédagogie.

L'Université n'avait pas de doctrine sociale, morale ou religieuse : cette éducation là était l'affaire de la famille et de l'Eglise. Cependant il y avait dans l'Université des tendances qui s'accordaient avec l'esprit et les intérêts de la classe dirigeante, sinon tou-

jours avec ceux des gouvernements passagers. L'éducation universitaire était libérale et spiritualiste : elle était, dans ces deux sens, forte, active, efficace, et marquait profondément les esprits de cette double empreinte. Elle était surtout bourgeoise, toute dirigée vers la glorification et la conservation de la classe : créatrice d'enthousiasme et d'énergie jusqu'à rendre ses élèves capables de faire des révolutions, mais des révolutions libérales d'où le capital sortait plus puissant. L'Université formait ainsi une conscience de classe, assez ferme à l'ordinaire pour limiter et diriger l'expansion d'énergie individualiste qu'elle préparait en imprégnant les esprits de la conviction qu'il appartenait à chacun de se tailler sa part, par son mérite, dans les biens de ce monde, et qu'on faisait son devoir en faisant son chemin.

II

Dans ces temps là, l'enseignement secondaire se différenciait sans peine des deux autres ordres d'enseignement. C'étaient trois étages bien distincts, dont les deux inférieurs ne communiquaient pas entre eux.

L'enseignement secondaire ne continuait pas l'enseignement primaire ; lorsqu'il n'y avait pas de classes primaires dans les lycées, l'éducation élémentaire

était donnée aux enfants de la bourgeoisie, soit dans la maison paternelle, soit dans de petits cours ou des écoles libres. On commencait le latin dès la huitième, et les enfants qui avaient d'abord fréquenté l'école primaire la désertaient avant le terme naturel des études : s'ils y étaient restés jusqu'à la fin, ils se seraient trouvés trop âgés pour entrer en huitième. L'organisation de l'enseignement secondaire manifestait qu'en l'établissant on n'avait pas songé un seul instant qu'il pût recevoir des élèves sortant des écoles primaires après y avoir pris toute l'instruction qu'il leur appartenait de donner.

Après 1850, l'expérience montra que les cours libres étaient en grande partie aux mains du clergé et de leur clientèle, et qu'ils favorisaient au détriment des lycées et collèges le recrutement des institutions ecclésiastiques : on se décida à doter les établissements de l'État de classes primaires, et cette création, nécessitée par la concurrence cléricale, aboutit à consacrer officiellement la séparation de la bourgeoisie et du peuple, qui eurent désormais leurs écoles distinctes. Ce fut un résultat fâcheux.

L'école primaire du peuple donne aux enfants les connaissances élémentaires qui sont utiles à la classe laborieuse et à la société qui l'emploie. La culture générale de l'esprit y est considérée comme n'étant pas à sa place. On y enseigne l'orthographe,

les quatre règles, le catéchisme, le respect de l'Empereur ou Roi, et des autorités.

La maxime est que l'instruction, si elle n'est strictement limitée, est dangereuse pour la classe des travailleurs : on craint d'élever les esprits, de les tirer hors de leur sphère, hors de l'esprit de leur condition. L'enseignement est donné pour tous, pour la moyenne : on s'abstient d'opérer la sélection de l'élite. Si pourtant quelque sujet extraordinaire se rencontre, on le distingue en le séparant, on le retire de l'école, et on l'envoie au lycée, d'où il portera à la bourgeoisie le renfort de sa capacité.

C'est une vérité reçue que l'esprit primaire est l'opposé de l'esprit secondaire. L'esprit primaire : mémoire et docilité ; notions apprises par cœur, passivement répétées ou appliquées, sans activité personnelle. Il fait de bons agents, des contremaîtres exacts, sans initiative. L'esprit secondaire : originalité excitée, mise en train de toutes les facultés personnelles : développement du mérite personnel, et de la passion d'arriver. Il fait des chefs intelligents et ambitieux. D'un côté, la masse qui obéit ; de l'autre l'élite dans le sein de laquelle a lieu la concurrence pour les grandes places et les grands profits.

L'esprit primaire est terne ; l'esprit secondaire est brillant. Le primaire souvent est inhabile à parler

de ce qu'il sait ; le secondaire est parfois habile à parler de ce qu'il ne sait pas.

Du côté de l'enseignement supérieur, la séparation n'était pas moins nette.

Jusqu'à la troisième République, le véritable enseignement supérieur n'existait pour ainsi dire pas. Les Universités végétaient. En fait, au-dessus des lycées et collèges, il n'y avait que *les grandes écoles*.

Pour la grande masse bourgeoise, toutes les études se terminaient avec l'enseignement secondaire. L'élite, sélectionnée, comme je l'ai dit, par les concours scolaires, se répartissait entre les grandes écoles de l'État — médecine et pharmacie, droit, école Normale, école Forestière, école Militaire, école Navale, école Polytechnique avec ses prolongements, l'école des Ponts et Chaussées, l'école des Mines, l'école d'application de Metz — auxquelles il faut ajouter une école libre d'ingénieurs, l'*Ecole centrale*.

L'éducation du lycée ne voyait que l'individu et la classe, ne s'appliquait qu'au développement général des facultés individuelles, et à la formation de la conscience de classe. L'enseignement des grandes écoles, strictement spécialisé, ne visait que la formation des capacités professionnelles ; sauf à Normale-Lettres, toute culture générale y était suspendue.

Encore ici, l'ordre supérieur ne prolongeait pas l'ordre inférieur ; il ne communiquait guère avec

lui que par des cours intermédiaires établis dans les lycées (navale, spéciale), qui déjà avaient perdu tout caractère secondaire.

On remarquera que le cours des études secondaires formait un système indivisible, un *bloc*. Quand on était entré en huitième, il fallait aller jusqu'au bout, jusqu'aux baccalauréats, sous peine de perdre les avantages sociaux de cet enseignement. Cependant on avait établi vers le milieu, à la fin de la quatrième, un diplôme, le diplôme de grammaire : ce certificat, nécessaire à la continuation des études, coopérait à la sélection : il est vrai que la maille du filet était large, et retenait bien peu de chose. Ce diplôme était surtout une satisfaction offerte à la petite bourgeoisie provinciale et rurale. Elle pouvait ainsi retirer ses enfants du lycée ou du collège vers quatorze ou quinze ans, et les retirer munis d'un parchemin qui attestait les études faites et constituait comme un brevet de bourgeoisie : il entr'ouvrait même la porte de quelques carrières libérales. Il donnait droit d'être pharmacien de seconde classe et officier de santé.

III

Voilà quelle a été l'organisation, quel a été l'esprit de l'enseignement secondaire en France pendant le XIXe siècle.

Ce système a été ébranlé dans ces vingt ou trente dernières années. Certains esprits sont disposés à s'en attrister et à incriminer la manie française de critiquer et de réformer : il me suffira ici de faire remarquer que la crise de l'enseignement secondaire est une crise européenne, et même mondiale, puisque les États-Unis n'y ont pas échappé.

Pour nous en tenir à la France, les causes principales de la crise me paraissent avoir été les suivantes :

1° L'importance croissante des sciences et de l'histoire a disloqué le système des études secondaires. L'unité de l'enseignement littéraire, oratoire et formel, a été profondément atteinte. Le désir d'une autre méthode s'est éveillé : d'une méthode critique, scientifique, c'est-à-dire, de quelque nom qu'on l'appelle, ne donnant pas seulement à l'esprit une forme, mais y développant une capacité de trier le vrai. On s'est inquiété de ce que le vrai, la recherche et le goût du vrai ne fussent pas la base et la fin de l'enseignement, et l'on s'est demandé si toute la jeunesse bourgeoise pouvait être élevée comme si elle ne devait fournir à la société que des romanciers, des avocats et des journalistes.

2° La foi aux études grecques et latines a été peu à peu ruinée. En même temps que les sciences et l'histoire s'établissaient à côté d'elles dans les pro-

grammes, les études modernes (français et langues vivantes), pour lesquelles on avait fait campagne dès le XVIIIe siècle, prétendaient y prendre leur place. Le latin et le grec étaient menacés à la fois comme instruments d'études littéraires, par l'esprit scientifique, et comme langues mortes, par l'esprit utilitaire. Beaucoup de bons esprits demandaient qu'on employât à la culture générale de l'esprit des connaissances qui ne fussent pas du tout inutiles à la vie pratique : ils faisaient remarquer que le latin au moyen âge, à la Renaissance et jusqu'au XVIIIe siècle, ne s'était maintenu que par son immédiate et manifeste utilité.

3° La décadence des croyances religieuses se poursuivait. Il est vrai que la bourgeoisie tendait à revenir à la religion, ou tout au moins à se rallier autour de l'Église. Mais la loi de 1850 lui permettait de ne plus donner ses enfants aux lycées de l'État, et la clientèle qu'ils conservaient demeurait foncièrement irréligieuse, voyant au fond dans les actes du culte des formalités imposées par les convenances et inséparables d'une certaine situation sociale. L'éducation religieuse n'était plus, ne pouvait plus être l'appoint, le complément de l'éducation des lycées.

Décadence aussi du libéralisme et du spiritualisme, devenus l'un par l'évolution sociale une force

réactionnaire, et l'autre par le mouvement des idées une forme vide, un artifice insincère. Beaucoup de professeurs et d'instituteurs vivaient d'autres doctrines, et l'unité morale de l'Université n'existait plus.

En même temps la nouvelle clientèle, par laquelle les lycées compensaient la désertion de la haute bourgeoisie, était composée de familles qui n'avaient ni les traditions, ni la culture, ni les loisirs nécessaires pour donner à leurs enfants l'éducation morale et sociale : elles comptaient sur l'Université, et lui demandaient instamment de ne pas se borner à donner l'instruction.

C'est-à-dire que la nécessité s'imposait de plus en plus à l'Université de donner toute l'éducation, à mesure que les tendances qui avaient fait principalement sa vertu éducatrice allaient s'affaiblissant.

Comment l'Université remplacera-t-elle le spiritualisme et le libéralisme? Quelle base commune d'éducation, quelle méthode commune ses maîtres trouveront-ils dans la diversité croissante et l'indépendance croissante des convictions individuelles? Le problème est redoutable, et la crise est aiguë.

4° La loi Falloux a brisé l'unité de la classe bourgeoise ; elle a détruit le sentiment de l'unité de la classe dans les consciences d'une partie de la bour-

geoisie, en y rétablissant la religion comme principe de groupement social.

Puis est venue la Révolution de 1870 ; et quelques années plus tard le triomphe de la forme républicaine, dû à la bourgeoisie, a consommé sa ruine politique. A partir de ce moment, le progrès de la démocratie a été irrésistible, et les questions sociales se sont posées avec une urgence et une clarté telles qu'il n'a été possible à aucun parti d'être purement et franchement conservateur et réactionnaire : il n'y en a pas qui n'ait dû faire des concessions à la démocratie, ou étaler tout au moins quelques étiquettes de réformes sociales.

Dans la clientèle des lycées, en même temps que dans les Chambres et le gouvernement, se faisait jour et se fortifiait peu à peu une disposition à réaliser plus de justice sociale, à atténuer le poids des inégalités et des privilèges, à travailler au bien-être de la masse populaire.

Cette disposition s'est traduite en faits scolaires : faire la classe pour tous, et non pour les bons élèves : viser à l'amélioration de tous plutôt qu'à la sélection de l'élite : recrutement plus démocratique de la population scolaire : multiplication des bourses offertes aux bons élèves de l'enseignement primaire : essais de préparation simplifiée, en un temps plus court, aux examens du baccalauréat, etc. On demande

et on prépare le raccord de l'enseignement secondaire à l'enseignement primaire, de façon que l'un continue l'autre.

Il faut mentionner enfin le progrès de l'esprit social, et même socialiste, parmi les maîtres de tout ordre : la participation plus active des membres du corps enseignant à la discussion et à la conduite des affaires publiques, etc.

IV

Dans cette période de crise, la différence spécifique des enseignements secondaire et primaire est allée s'atténuant.

D'abord, par le développement interne de l'enseignement primaire que le progrès de la démocratie a accéléré, l'école est devenue ce qu'elle n'était pas autrefois, ce qu'on ne voulait pas qu'elle fût. A l'humble fin de l'acquisition du savoir élémentaire s'est superposé l'idéal d'une véritable éducation humaine. Les instituteurs ont compris qu'ils avaient à former des esprits. Dès 1857, le ministre de l'Empire, Rouland, demandait, en un langage encore imbu de préjugé aristocratique, que l'enseignement de l'arithmétique fût « une sorte de cours de logique populaire ». La belle exposition d'idées qui précède les programmes de 1882, montrait comment l'ins-

truction primaire pouvait mériter le nom d'éducation libérale.

Le catéchisme éliminé de l'école, la morale rationnelle, l'éducation sociale et civique y ont trouvé leur place. Tous les bons instituteurs savent qu'ils sont des éducateurs, qu'ils doivent s'occuper d'habituer les enfants, selon leur âge, au libre usage de la réflexion, à l'observation sérieuse des faits, à l'exercice de l'autonomie morale.

L'école, aujourd'hui, commence l'œuvre du lycée : les deux ordres d'enseignement ne se différencient plus réellement, si l'on fait abstraction de ce qui peut subsister de routine ancienne dans l'un et dans l'autre, que par les matières étudiées, par l'âge des élèves, et par les procédés pratiques de pédagogie qui résultent de ces deux conditions.

De son côté, l'enseignement secondaire se rapprochait du primaire par certains endroits. La somme des notions positives de caractère utilitaire s'était fortement accrue dans les programmes des lycées et collèges. Il y avait même là un danger, auquel on remédiait insuffisamment en déclarant la guerre à la mémoire et aux exercices de mémoire. Car si l'acquisition mécanique du savoir était le vice du primaire — de l'ancien primaire — qu'il n'y avait pas de bénéfice à étendre au secondaire, d'autre part la possession de connaissances exactes est la base

de l'éducation rationnelle et scientifique, qu'il pouvait y avoir profit à substituer à l'éducation formelle des lycées de 1840.

La création de l'enseignement spécial, puis de l'enseignement moderne firent disparaître les barrières qu'élevaient les langues anciennes entre le secondaire et le primaire. Le rapprochement des deux ordres devient plus apparent encore lorsque l'on considère le développement de l'enseignement primaire supérieur. La distance est courte du primaire supérieur au secondaire moderne : à tel point que, dans la récente enquête parlementaire, des hommes de haute compétence ont cru pouvoir demander la transformation de beaucoup de collèges en établissements d'enseignement primaire supérieur. Inversement, du jour où le baccalauréat moderne fut institué, beaucoup d'écoles ecclésiastiques, jusque-là classées comme primaires supérieures, se trouvèrent prêtes à préparer leurs élèves à l'examen qui termine les études secondaires.

Quant à l'enseignement supérieur, le grand fait de la fin du XIXe siècle a été la restauration des Universités et la création d'un véritable enseignement supérieur, scientifique et littéraire. On s'est alors aperçu que les hautes classes des lycées, rhétorique et surtout philosophie, étaient

déjà de l'enseignement supérieur, et correspondaient à des cours d'Université de certains pays étrangers. Les écoles spéciales n'usurpant plus le nom et la fonction d'enseignement supérieur, la naturelle continuité du supérieur et du secondaire a reparu.

Et surtout l'enseignement supérieur est apparu comme la source de la culture que les professeurs secondaires auront pour mission de distribuer à la jeunesse des lycées. Cela se traduisit même au début par quelques imprudences et quelques erreurs : des méthodes et des enseignements qui devaient appartenir aux Universités furent plus ou moins maladroitement transportées dans l'enseignement secondaire. Nous avons eu des crises de philologie, d'histoire littéraire, etc. Le plus fâcheux effet a été que certains esprits en ont gardé une prévention injuste contre l'esprit scientifique, les méthodes précises et le savoir exact, comme redoutables et déplacés dans les études secondaires.

Ainsi, de toutes parts, l'ancien esprit secondaire est menacé : et aux trois étages incommunicables de l'enseignement paraît succéder la conception du plan incliné sur lequel on s'élève de l'école élémentaire aux hautes études de l'Université en traversant l'instruction secondaire.

VI

Je n'ai pas ici à prophétiser ce qui arrivera. Je veux seulement, pour conclure cet exposé, indiquer ce que je souhaite et crois possible.

Une certaine indistinction des frontières des divers enseignements, dans l'organisation pratique, ne m'émeut pas. Pour peu qu'on y trouve des avantages réels, il m'importe peu que les théoriciens soient embarrassés de définir et de classer telle école, tel enseignement, ou remarquent tel double emploi apparent. Qu'il y ait des cours primaires dans des établissements secondaires, des cours secondaires dans des établissements primaires ; qu'il y ait de même pénétration du secondaire dans le supérieur ou du supérieur dans le secondaire ; qu'au même niveau, et fournissant des cultures pratiquement à peu près équivalentes, se rencontrent des écoles primaires supérieures, des lycées ou collèges, et des écoles professionnelles ne dépendant pas du ministère de l'Instruction publique : toute cette irrégularité théorique m'est en soi indifférente. Il faut regarder les choses mêmes, et les légitimer ou les condamner, non par la symétrie, mais par les avantages ou inconvénients réels.

Je ne me plaindrai pas que l'éducation devienne

plus utilitaire. L'éducation napoléonienne, l'éducation de 1840 étaient utilitaires par rapport à la société française du premier empire et de la monarchie de Juillet. L'éducation des humanistes, celle des jésuites étaient utilitaires dans les circonstances qui les ont produites. On ne méprise l'utilité en matière d'éducation que lorsqu'il s'agit de maintenir un type suranné dont l'utilité est périmée.

Mais il faut s'entendre sur l'utilité qu'on recherchera et sur la méthode par laquelle on la recherchera. Il y a un utilitarisme étroit et inintelligent qui ne regarde que la possibilité d'utiliser immédiatement et sans transformation les matières de l'enseignement. Il y a un utilitarisme excellent qui comprend que l'utilité souveraine, pour la société comme pour les individus, est la bonne formation des esprits, non pas selon un type absolu et immuable, mais par rapport à un milieu et à un temps donnés. L'éducation doit travailler, pour une société donnée, à créer les esprits qui peuvent le mieux y réussir et la servir. La meilleure doctrine pédagogique pour nous, n'est pas celle qui nous a donné de glorieux ou brillants arrière-grands-pères, mais celle qui, dans notre civilisation, sous la pression des circonstances qui nous entourent, sera capable de produire le type humain le meilleur possible et le plus grand nombre possible d'exemplaires de ce type.

La nécessité de savoir plus s'impose à tous les esprits dans la civilisation actuelle. La vie moderne va se compliquant de jour en jour. Il n'y a pas de profession qui ne demande moins de routine, plus de savoir exact ou d'application méthodique que jadis. Pour être en état d'acquérir un jour cette instruction technique nécessaire aujourd'hui même au vigneron et à l'artisan, il faut prendre à l'école et au lycée une somme plus grande de connaissances positives, et il faut les bien prendre. La précision du savoir positif est une condition du travail scientifique. Il faut dès le lycée, dès l'école, habituer les esprits à estimer la précision de la connaissance exacte, à préférer le *fait* observé, la statistique constatée, à l'idée générale hypothétique, à la construction brillante de l'esprit.

Et comme, dès qu'on a le souci des faits et de la précision, on doit renoncer aux ambitions encyclopédiques, aux larges vues superficielles sur l'ensemble des connaissances humaines, une division du travail scolaire s'impose : à la diversité des aptitudes, à celle des directions doit correspondre la diversité des études. D'où se substitue à l'ancienne et rigide unité du type d'instruction secondaire, à la plus récente dualité, une pluralité de types de culture pratiquement équivalents, et d'égale dignité parce qu'ils sont socialement d'égale utilité.

Mais toutes ces circonstances et considérations impliquent une transformation, non pas la suppression de l'esprit secondaire. Il faut peut-être abandonner le mot de culture générale, parce qu'on a pris l'habitude d'entendre par là l'éducation formelle, brillante et superficielle, qui dresse à parler de tout sans rien savoir exactement. Mais c'est bien la formation, comme disait Rollin, *de l'esprit et du cœur*, la formation de l'homme et du citoyen qui reste le but suprême de l'enseignement secondaire.

De nouveaux enseignements ont paru. Une nouvelle méthode est recommandée, à la fois plus utilitaire et plus scientifique. La culture du sens du vrai est substituée à celle de la faculté oratoire ; et l'apprentissage des méthodes doit succéder à l'exercice de la rhétorique.

Une éducation nouvelle remplace l'antique éducation bourgeoise, spiritualiste et libérale. A la place de la conscience bourgeoise, on s'efforce d'éveiller la conscience démocratique ; on insiste moins sur les droits du mérite personnel et davantage sur les devoirs de solidarité, sur la dette de l'individu envers la société. Au lieu du respect extérieur des cultes reconnus par l'État, on essaie d'inculquer la pratique et le respect de la sincérité, quelle que soit l'affirmation ou la négation que cette sincérité implique.

Et ainsi dans toute l'éducation intellectuelle et morale, c'est bien, comme au temps de Louis-Philippe, un type général d'esprit et de conscience que notre enseignement secondaire doit s'efforcer de dégager : mais, ce que beaucoup encore ont peine à concevoir, ce n'est pas le même type qu'en 1840.

Comment cet esprit de l'enseignement secondaire peut se maintenir et se développer encore en se transformant toujours, comment il peut se concilier avec les nécessités de l'instruction utilitaire et la précision de la culture scientifique, comment il peut même absorber l'utilité et la science comme des facteurs essentiels de la nouvelle combinaison morale qu'il doit réaliser : c'est là le grand problème de l'heure où nous sommes.

Je ne puis le discuter ici. Mais pour en préciser un peu les termes, la transformation de l'enseignement des sciences dans les lycées est nécessaire, et il est urgent de s'y appliquer : les sciences, étudiées trop exclusivement pour leurs résultats, pas assez pour leurs méthodes, sont des matières d'examen que la mémoire s'assimile, et ne rendent pas du tout ce qu'elles peuvent rendre en valeur éducative. Il en est de même de l'enseignement de la géographie, quoi qu'on ait beaucoup fait déjà pour l'améliorer : de celui de la grammaire française, mal étudiée dans les petites classes et négligée dans les grandes.

Même pour les langues vivantes, dans l'enseignement desquelles on a fort bien fait d'introduire la méthode directe et de poursuivre l'acquisition de la facilité pratique de parler, il faudra se préoccuper de dégager quel gain de l'esprit peut résulter de la méthode directe, et de quelle manière le professeur, en exercant ses élèves à parler anglais ou allemand, peut coopérer à l'entreprise collective de leur formation intellectuelle et morale.

Au fond l'esprit secondaire consiste en une chose très simple : ne pas s'inquiéter seulement de transmettre du savoir : ne pas s'inquiéter seulement de dresser à la pratique d'une méthode ; mais regarder toujours l'esprit qui reçoit en même temps que la science qu'on donne, observer comment il la reçoit, la réaction de cette acquisition sur sa santé générale et sa force. En d'autres termes, le propre de l'enseignement secondaire est que rien ne s'y fait qui ne doive être considéré du point de vue de l'hygiène et de la gymnastique de l'esprit.

On n'enseigne pas l'escrime à des enfants comme à des hommes : aux hommes, il peut suffire d'apprendre à parer et toucher. Mais quand on fait faire des armes à des enfants, on surveille toutes les empreintes qui restent de cet exercice sur leur corps et dans leur âme. Et c'est là justement faire de l'enseignement secondaire.

Ainsi l'enseignement secondaire se transforme sans perdre sa nature propre. Ce qu'il perd, c'est son caractère de culture de classe : il n'est plus l'éducation bourgeoise, mais il est l'éducation de l'adolescence, entre l'éducation de l'enfance et celle de l'âge adulte. Et par là sa position entre les deux autres ordres est radicalement modifiée.

Sous les trois noms et à travers les trois périodes des trois ordres d'enseignements, le même enseignement se continue ; le même développement se poursuit, qui a pour objet la culture de l'homme, la formation dans l'individu brut d'un type humain, adapté à la civilisation scientifique et démocratique d'aujourd'hui.

Cette culture s'ébauche à l'école primaire en même temps qu'y sont données les notions élémentaires que toute profession pratique comme toute instruction supérieure emploie. L'instituteur sait qu'il doit dans l'enfant d'aujourd'hui prévoir et préparer le citoyen éclairé et libre que devra être cet enfant dans dix ans : il n'essaie pas de faire du gamin un petit homme précoce et abortif, mais il traite le germe comme germe pour qu'il se conserve sain et s'ouvre à son heure.

Au lycée se perfectionne l'ébauche de la culture humaine et se commence une ébauche de culture scientifique : et là encore une somme importante de

notions positives est communiquée à la jeunesse, soit pour leur utilité intrinsèque, soit pour l'exercice et le développement que leur acquisition donne à l'esprit.

Enfin l'enseignement supérieur fournit la haute culture scientifique. Elle contient encore une vertu éducatrice, une « humanité » qu'il faut dégager ; mais là ce n'est plus au maître, c'est à l'élève, adulte, homme fait, qu'appartient l'initiative et le rôle principal. Le maître peut et doit seconder l'effort libre de l'étudiant, mais ici sa fonction principale est l'enseignement d'une vérité, d'une technique et d'une méthode spéciales.

Le long de cette grande voie de l'éducation nationale qui monte de l'école élémentaire, et des bancs de la classe enfantine, à travers les deux cycles du secondaire, jusqu'aux laboratoires et aux cours des Universités, le long de cette grande voie que tous peuvent suivre jusqu'au bout, mais que beaucoup en fait abandonneront à des hauteurs différentes, les uns faute de ressources pécuniaires (ces obstacles là devraient être et seront peu à peu ôtés), les autres faute de moyens intellectuels (et ce sera un jour le seul principe de la sélection sociale) : le long, dis-je, de cette voie s'embranchent les chemins qui conduisent aux écoles professionnelles, et aux concours ou examens donnant accès à toutes sortes de carrières.

Écoles d'apprentissage, écoles industrielles, écoles d'arts et métiers, écoles d'arts industriels, écoles de beaux-arts, écoles normales primaires, examens des postes, écoles de commerce, écoles d'agriculture, écoles de sous-officiers, écoles vétérinaires, école normale secondaire, écoles de droit, de médecine, écoles navale et militaire, écoles polytechnique et centrale, écoles des eaux et forêts, écoles d'électricité et de chimie industrielle, examens des finances, des affaires étrangères, écoles des mines, des ponts et chaussées, des postes et télégraphes, du génie maritime, école d'application du génie et de l'artillerie, etc., etc., toutes ces écoles et examens, du plus bas étage au plus élevé, ne font réellement qu'une seule catégorie, et ont ceci de commun que ce sont des canaux par où se fait la distribution des énergies individuelles dans les formes diverses du travail social.

Plus la dérivation se fait de bonne heure, moins la formation du type humain est avancée dans les individus qui se détachent pour des besognes pratiques : plus, par conséquent, il faut tâcher de conserver à côté de l'enseignement professionnel et technique un enseignement je ne dis pas général, mais « humain » et par conséquent « secondaire ». Il n'est pas nécessaire que ce soit à l'aide de telles et telles études, par telles et telles matières, dans tels et tels établissements que cette culture secondaire se donne : il

faut qu'elle se donne, en utilisant tant qu'on peut les enseignements professionnels, partout où ceux qui les reçoivent ne sont pas des esprits adultes, complets, capables de prendre eux-mêmes chaque jour, par leur effort libre, l'éducation dont le besoin ne cesse qu'à la mort. Il faut que dans tous les établissements où l'on enseigne à des enfants, l'homme et le citoyen achèvent de se mûrir par une certaine réflexion sur la valeur humaine des spécialités techniques, sur la portée des méthodes, et sur les principaux problèmes moraux et sociaux de la société où ils sont destinés à vivre.

Il se pourrait faire que dans l'avenir, les établissements purement et strictement secondaires devinssent moins nombreux ou disparussent : cela ne pourra se produire, du moins sans dommage national, que lorsque l'enseignement primaire selon sa capacité, mais les écoles primaires supérieures surtout et les écoles professionnelles de tout ordre auront reçu en elles l'esprit du secondaire et travailleront à en réaliser les fins.

Il se pourra faire aussi que ce soit l'enseignement secondaire qui s'oriente de plus en plus vers l'utilité, et qui, sans abandonner sa fin propre, laquelle demeure essentielle, s'incorpore de plus en plus des études pratiques et professionnelles.

VI

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DES SCIENCES

Par P. APPELL

Membre de l'Institut
Doyen de la Faculté des Sciences de l'Université de Paris.

I

APERÇU SUR L'ÉVOLUTION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR SCIENTIFIQUE

Pour se rendre compte de ce qu'est actuellement l'Enseignement supérieur scientifique en France, de ce qu'il peut et doit être dans l'avenir, il importe d'étudier rapidement son évolution pendant le siècle passé.

Au début de la période révolutionnaire, on n'aperçoit guère que deux établissements d'Enseignement supérieur : le Collège de France et le Muséum d'Histoire Naturelle. Mais, vers 1794, apparaissent, à peu près en même temps, deux Écoles, l'École Polytechnique et l'École Normale Supérieure, qui, sorties de la même pensée, ont eu des destinées parallèles, souvent entremêlées, et qui, suivant la belle expression d'Hermite, sont deux branches d'une

même famille étroitement unies par le sentiment absolu de la justice et du devoir.

La nécessité de former des élèves aptes à recevoir l'Enseignement des Écoles d'Ingénieurs civils et militaires (Ponts et Chaussées, Mines, Génie maritime, Génie militaire, Artillerie) suggéra l'idée d'une École préparatoire à tous les corps d'ingénieurs. A la fin de 1794, fut rendue une loi créant une École Centrale des Travaux publics, à laquelle devaient être admis des jeunes gens de seize à vingt ans justifiant de connaissances sur les éléments de l'Arithmétique, de l'Algèbre et de la Géométrie ; les examinateurs étaient chargés de juger les qualités intellectuelles et l'instruction des candidats ; les élèves étaient externes et recevaient une indemnité. L'année suivante, la Convention modifia certains détails d'organisation et changea le nom d'École Centrale des Travaux publics en celui d'École Polytechnique ; l'École fut placée sous l'autorité du Ministre de l'Intérieur, et le nombre des élèves à admettre varia de 250 à 300 suivant les années. C'est seulement en 1804, à l'établissement de l'Empire, que l'École fut militarisée et rattachée au Ministère de la Guerre, dont elle n'a cessé de dépendre jusqu'à ce jour. L'organisation de l'École a peu varié, dans ses principes, depuis 1804 ; c'est une sorte de Faculté des Sciences fermée, recrutée

au concours, donnant un Enseignement général préparatoire à diverses Écoles techniques, civiles et militaires ; ses élèves concourent incessamment entre eux, en vue du classement de sortie qui permet, aux mieux classés, le choix de l'École technique où ils poursuivront leur carrière sans qu'aucune nouvelle concurrence puisse les menacer. Le nombre des élèves a varié, suivant les époques, du minimum de 66 sous la Restauration au maximum de 265, après la guerre de 1870-1871. Depuis quelques années, de nombreux exercices d'ordre militaire ont été imposés aux élèves.

Après avoir pourvu à la préparation scientifique des Ingénieurs, la Convention fut amenée également à assurer le recrutement d'un corps enseignant, par la création d'une École Normale de Paris, destinée à former des instituteurs et des professeurs « sous la direction des hommes les plus éminents en tous genres de sciences et de talents ». L'idée première, telle qu'elle est exposée dans le Rapport de Lakanal, semble avoir été de former des maîtres primaires au contact des premiers esprits du pays ; mais bientôt, on fut amené, en pratique, à considérer l'École Normale comme une École d'enseignement supérieur pour la République. Telle fut l'École Normale de l'an III, contemporaine de la première École Polytechnique, licenciée après une courte existence.

Le décret impérial de 1808, organisant l'Université Impériale, reprit la tradition de la Convention et fonda l'École Normale avec sa forme et ses principes actuels, dans ce qu'ils ont d'essentiel. Dès cette époque, il fut décidé que les élèves ne recevraient pas, à l'École, d'enseignement didactique; ils devaient suivre au dehors, au Collège de France, au Muséum, à l'École Polytechnique, les cours qui leur étaient nécessaires suivant qu'ils se destinaient à l'enseignement des lettres ou des sciences; des répétiteurs interrogeaient les élèves en leur faisant revoir les cours, les exerçaient aux problèmes, aux expériences de Physique et de Chimie, et les formaient à l'art d'enseigner. Peu après, les Facultés furent instituées, et c'est désormais là que les élèves de l'École Normale allèrent chercher l'Enseignement général. Les élèves, dit le règlement, prennent leurs inscriptions sous trois professeurs de la Faculté des Sciences. Cette organisation s'est maintenue. L'École Normale (Section des Sciences) reçoit, par concours, des boursiers qui, en première et deuxième année, suivent les cours de la Faculté des Sciences, et reçoivent, en troisième année, une préparation technique à la carrière du professorat; ces élèves n'ont à l'École que des conférences et des manipulations, et ne possèdent vis-à-vis de leurs concurrents du dehors aux postes de professeurs, aux

grades et aux titres universitaires, d'autres avantages que ceux qui résultent de la vie en commun d'un petit nombre de jeunes gens, avec l'intimité des maîtres, dans la paix des laboratoires et des bibliothèques.

Les Facultés, créées par la loi de 1806, vinrent compléter, en 1808, l'organisation de l'Enseignement supérieur scientifique en France ; d'après cette loi, il devait être établi près de chaque lycée, chef-lieu d'une Académie, une Faculté des Sciences dont faisaient partie, avec le premier professeur de Mathématiques du lycée, trois autres professeurs : un de Mathématiques, un d'Histoire naturelle, et le troisième de Physique et Chimie. A Paris, la Faculté des Sciences était formée par la réunion de deux professeurs du Collège de France, de deux du Muséum, de deux de l'École Polytechnique et de deux professeurs de Mathématiques des lycées. En outre, le cours d'Astronomie du Collège de France et le cours d'Anatomie et Physiologie comparées du Muséum furent déclarés cours de Faculté, tant pour l'enseignement que pour les inscriptions. Tous les établissements scientifiques de Paris venaient ainsi coopérer à l'enseignement de la Faculté des Sciences.

Je passe sous silence le détail des modifications qui dégagèrent peu à peu les Facultés de toute relation directe avec les lycées et qui, à Paris, les ren-

dirent indépendantes des autres établissements d'Enseignement supérieur. Mais je considère comme indispensable de faire remarquer que, l'École Polytechnique ne suffisant pas à donner un enseignement général à tous les jeunes gens qui désiraient suivre la carrière d'ingénieur, et les Facultés s'étant au début désintéressées de ce genre d'enseignement, d'autres Écoles préparatoires aux Écoles techniques prirent naissance ; les Écoles des Mines et des Ponts et Chaussées instituèrent une année préparatoire d'Enseignement général ; l'École Centrale des Arts et Manufactures fut créée, avec un examen d'entrée analogue à celui de l'École Polytechnique, mais plus élémentaire, une première année d'Enseignement scientifique, et deux années d'Enseignement technique.

Nous arrivons ainsi à la fin du second Empire, avec un Enseignement supérieur des Sciences dispersé dans les Facultés des Sciences, les Facultés de Médecine, les Écoles de Pharmacie, et à Paris, dans le Collège de France, le Muséum, l'École Polytechnique et les Écoles préparatoires aux Écoles techniques. Les diverses Facultés, pauvrement installées, étaient indépendantes les unes des autres, tenues par l'État dans une étroite tutelle. Soumises à un régime uniforme de cours et de programmes, les Facultés des Sciences faisaient des bacheliers, don-

naient des cours publics de vulgarisation scientifique, et avaient quelques véritables élèves de licence en vue du professorat. Les Facultés de Médecine et les Écoles de Pharmacie donnaient, outre leur enseignement professionnel, un enseignement préparatoire de Sciences générales, Physique, Chimie, Sciences naturelles ; mais ces cours, regardés comme accessoires, étaient, dans les Facultés de Médecine, principalement suivis en vue des examens, avec la hâte d'arriver le plus vite possible à l'enseignement professionnel. Quelques chercheurs travaillaient dans des laboratoires mal outillés, et réussissaient, à force de volonté et d'ingéniosité, à maintenir le rang de la Science française dans le monde.

La nécessité de donner à l'Enseignement supérieur et aux recherches scientifiques une impulsion nouvelle fut vivement ressentie par Duruy, qui ouvrit de nouveaux laboratoires et créa l'École des Hautes Études. Dans un remarquable Rapport de 1868, Duruy indiquait les vices du système en fonction, et proposait des remèdes. Il voulait faire servir les immenses ressources du Muséum à la création d'une École Supérieure d'Agronomie ; il signalait le délaissement des Facultés et recherchait les moyens de les utiliser pour l'éducation scientifique des jeunes gens : « Pour cela, disait-il, il n'est pas nécessaire

d'interdire nos Facultés aux auditeurs bénévoles qui viennent y chercher le seul aliment intellectuel qu'ils puissent trouver en certaines villes ; mais il faut que cet enseignement, qui s'adresse au grand public, devienne l'accessoire au lieu d'être le principal, qu'aux leçons oratoires se joignent les leçons didactiques, l'Enseignement supérieur étant fait pour mettre l'étudiant au courant des méthodes et pour lui apprendre la science que les méthodes ont créée ». Le Rapport se termine par des doléances, qui n'étaient que trop justifiées, sur la misère des bâtiments et du matériel de l'Enseignement supérieur scientifique en France.

Après la guerre de 1870-71, un grand effort fut fait pour l'éducation scientifique de la démocratie. Un Rapport ministériel de 1878 reconnaît la nécessité de soutenir et d'encourager les hommes illustres qui font école, de donner à la Science qui a, pour ainsi parler, ses appétits changeants, et déplace incessamment ses exigences et ses méthodes, tous les outils qui lui sont nécessaires. Il indique la création de bourses d'études et de voyages, la dotation des bibliothèques ; il insiste particulièrement sur la multiplication du nombre des préparateurs, la création des cours annexes et des maîtrises de conférences. Par là se trouvaient établis les intermédiaires nécessaires entre les maîtres et les élèves :

par là était assurée une évolution encore inachevée, consistant à placer, à côté des cours didactiques, des interrogations, des explications familières, un contact direct avec l'expérimentation.

Le mouvement ainsi commencé aboutit enfin à la création des Universités, couronnement des efforts des hommes qui, depuis 1871, avaient occupé les fonctions de ministres de l'Instruction publique et de directeurs de l'Enseignement supérieur : Waddington, Ferry, Paul Bert, Goblet, Bourgeois, du Mesnil, Dumont, Liard... Pour susciter et augmenter l'activité scientifique, pour coordonner les efforts éparpillés, on donna aux Facultés une certaine autonomie matérielle et morale, en leur accordant la personnalité civile et en les groupant sous le nom d'Universités. Le Gouvernement de la République, malgré les charges énormes résultant de la défaite, continua les sacrifices nécessaires pour la reconstruction des bâtiments, l'aménagement des laboratoires, l'augmentation du nombre des chaires et des maîtrises de conférences ; partout il fut secondé par les Conseils municipaux, tant pour les dépenses matérielles que pour les créations d'enseignements. On sait, en particulier, quelle a été la libéralité de la Ville de Paris, quelle part elle a eue dans la construction de la Sorbonne, et comment elle a pris entièrement à sa charge la création d'une chaire

d'Évolution des êtres organisés. M. Liard, qui dirigeait alors l'Enseignement Supérieur, caractérisait de la façon la plus heureuse le rôle des Facultés : « Il fallait que la Science, avec tout ce qu'elle implique d'esprit de vérité et de liberté d'esprit, de foi dans les idées et de soumission aux faits, d'idéalisme dans les convictions et de réalisme dans les méthodes, fût, chez elle, non plus l'accident, mais l'essentiel ». Et ailleurs : « Introduire dans les examens et dans l'enseignement qui y conduit plus de science que par le passé, appareiller la fonction professorale des Facultés à leur fonction scientifique ».

Une heureuse conséquence de la réunion des Facultés en Universités fut l'organisation du P.C.N. Les cours préparatoires qui se donnaient autrefois dans les Facultés de Médecine sur les sciences physiques, chimiques et naturelles furent transportés dans les Facultés des Sciences, où ils forment ce qu'on appelle par abréviation le P.C.N. Le passage par cet enseignement est obligatoire pour l'inscription dans une Faculté de Médecine. Cette réforme fournit à la carrière médicale une base scientifique indispensable ; par l'organisation de manipulations nombreuses et surveillées de près, elle donne aux futurs étudiants en médecine l'habitude de l'observation personnelle et le goût des recherches scientifiques.

Nous allons maintenant nous occuper de l'organisation actuelle de l'Enseignement supérieur des Sciences, des perfectionnements qu'il conviendrait d'y apporter, en insistant sur les relations de l'Enseignement scientifique avec les Ecoles techniques et l'Industrie.

II

ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL SCIENTIFIQUE

L'enseignement supérieur des Sciences est donné actuellement, comme objet principal ou comme enseignement préparatoire, dans un très grand nombre d'établissements qui comprennent : en première ligne les Facultés des Sciences, puis l'École Polytechnique, le Collège de France, le Muséum, les années préparatoires aux Écoles techniques (Mines, Ponts et Chaussées, École Centrale), certains cours des Écoles de Pharmacie, de l'Institut Agronomique, des Écoles d'Agriculture.

Nous ferons de l'étude des Facultés des Sciences l'objet principal de cette conférence : les autres questions d'enseignement supérieur viendront tout naturellement s'y rattacher.

Les travaux des Facultés des Sciences peuvent se ramener à trois types, qui se présentent avec de nombreux intermédiaires : l'enseignement général,

l'enseignement scientifique en vue des applications, les travaux de recherches.

§ 1. — *Enseignement général des Facultés*

Les Facultés donnent un enseignement général portant sur les connaissances regardées actuellement comme classiques dans les diverses branches des Sciences. Cet enseignement correspond, à peu près, au programme des trois anciennes licences : Sciences mathématiques (Analyse, Mécanique, Astronomie), Sciences physiques (Physique générale, Chimie générale, Minéralogie), Sciences naturelles (Zoologie, Physiologie, Botanique, Géologie). Pour les Sciences physiques, chimiques et naturelles, il y a, en quelque sorte, deux sections : une section plus élémentaire constitue le P. C. N., une section plus élevée les cours de licence. Pour les Mathématiques, la création de cours de Mathématiques générales dans la plupart des Facultés indique également une tendance à établir une section plus élémentaire ou section préparatoire.

Dans cet enseignement général, on cherche à donner aux étudiants les éléments essentiels des Sciences, à développer en eux l'esprit scientifique en leur faisant connaître et appliquer les méthodes de recherches.

A côté des cours didactiques sont organisées des

conférences et des manipulations dans lesquelles les élèves sont en rapport direct avec des maîtres de conférences, des chefs de travaux, des préparateurs chargés de leur donner des explications, de les interroger, de leur faire faire des problèmes, des exercices pratiques, des manipulations, des lectures, et de les initier ainsi à la recherche et à la réflexion personnelle. Ces conférences et ces exercices pratiques sont d'une importance toute particulière : sans eux, les cours magistraux seraient loin de produire tous leurs effets utiles, car beaucoup d'élèves sortent de la préparation au baccalauréat avec une tendance fâcheuse à se contenter d'apprendre et de répéter la parole du maître.

En Mathématiques, les étudiants de licence sont exercés sur des problèmes de Calcul différentiel, de Calcul intégral, de Mécanique ; en Astronomie, on cherche à les familiariser avec les calculs numériques et le maniement des instruments ; ce côté pratique de l'enseignement de l'Astronomie demande à être très développé ; cela serait facile dans les Universités où le Directeur de l'Observatoire est en même temps professeur à la Faculté ; à Paris, la Faculté a fait, dans ce but, un accord avec l'Observatoire du Bureau des Longitudes, situé au Parc de Montsouris, où se trouve un outillage excellent ayant servi pendant longtemps à l'éducation astronomique des officiers de marine.

Dans les Sciences physiques et naturelles, les étudiants en licence sont de même exercés par de nombreuses manipulations à réaliser les expériences qu'ils ont vu décrire, à construire et à étudier des appareils, à acquérir l'éducation de l'œil et de la main, et à corriger par l'observation personnelle et directe ce que les notions prises dans les livres et les cours ont de théorique et de schématique. Enfin, en Botanique, en Géologie, et en Géographie physique, les élèves font des promenades et des voyages scientifiques.

A la fin de l'année, les étudiants subissent l'examen du certificat d'études P. C. N., ou les examens des certificats de licence : la réunion de trois de ces derniers certificats donne le grade de licencié. Dans ces examens, les notes des conférences et des travaux pratiques sont consultées par les examinateurs : en outre, les travaux pratiques forment, à l'examen même, une épreuve importante pouvant être éliminatoire.

Voici les critiques que soulèvent ces diverses façons de procéder et les améliorations qu'il me paraît utile d'y apporter :

1° En ce qui concerne l'enseignement du P. C. N., les étudiants qui se destinent à la Médecine sont à peu près les seuls à le fréquenter : il serait très utile que le P. C. N. fût fréquenté par des étudiants

de toute nature, sauf peut-être les mathématiciens, et qu'il comportât, outre les cours actuels, un enseignement de Mathématiques comprenant les éléments du Calcul arithmétique, de l'Algèbre et de la Géométrie analytique. Le certificat d'études P. C. N. ainsi constitué formerait un certificat d'études supérieures pouvant conférer un tiers de licence, à condition qu'il fût pris avant les deux autres certificats. On gagnerait à ce système de placer une année non obligatoire entre le lycée et les études de licence. Il arrive actuellement que de jeunes bacheliers se font inscrire à des cours de licence qu'ils ne peuvent pas suivre, à cause du changement brusque de méthode ou encore parce qu'ils se sont trompés sur leur vocation : une année de P. C. N., avec un enseignement simple et de très fortes manipulations, leur donnerait une éducation scientifique, les initierait aux méthodes des diverses sciences et leur permettrait ensuite de choisir leur voie en connaissance de cause. Cette année ne serait pas un retard, puisqu'elle conférerait un tiers de licence. On outre, le fait de posséder déjà ce tiers de licence engagerait certainement beaucoup de futurs médecins à prendre ensuite deux autres certificats, pour avoir le grade de licencié et peut-être plus tard celui de docteur ès sciences ; l'éducation scientifique du corps médical ne pourrait qu'y gagner. Enfin, l'introduction d'un

enseignement de Mathématiques au P. C. N. se justifie par ce fait que les connaissances mathématiques indispensables aux physiciens et aux chimistes, rendent aussi de grands services dans les sciences naturelles où les procédés géométriques, les représentations graphiques jouent actuellement un rôle de plus en plus considérable.

2° Relativement aux conférences et aux travaux pratiques, il nous semble que les enseignements didactiques sont souvent beaucoup trop chargés par rapport aux conférences et aux manipulations. On se préoccupe trop de faire des cours complets, ce qui fatigue les élèves et les maintient dans l'habitude prise au lycée d'écouter des leçons et de les apprendre pour l'examen. Il n'y a pas d'inconvénient à ce qu'un cours ne soit pas complet, pourvu que les élèves comprennent bien l'esprit des méthodes et acquièrent dans les travaux pratiques, l'habitude de réfléchir et de chercher ; pour les parties qui n'auraient pas été enseignées, ils se tireront ensuite facilement d'affaire sans cours, avec des livres et des travaux dans le laboratoire. Par contre, il faudrait développer les conférences d'interrogations et surtout les manipulations. Trop souvent, les étudiants de licence manipulent sur des instruments ou des préparations montés par le préparateur et font ainsi deux ou trois manipulations seulement par semaine : ils

prennent alors une part personnelle trop faible aux travaux pratiques. Il faudrait que les élèves pussent aller au laboratoire quand ils le voudraient et y passer des journées entières, en y montant eux-mêmes les appareils, en apprenant à faire une expérience à peu de frais, en voyant travailler et en aidant les préparateurs et les chefs de travaux. Les manipulations toutes préparées devraient, autant que possible, disparaître de l'enseignement supérieur.

On a déjà essayé ce nouveau système, qui donne d'excellents résultats. Ainsi, à Paris, certains laboratoires, comme celui de Chimie analytique et celui de Géographie physique, sont constamment ouverts aux étudiants de licence. En Zoologie et Anatomie comparées, on a installé des travaux pratiques facultatifs : on a autorisé des élèves qui en ont fait la demande à travailler au laboratoire, quand ils le voudraient, en assignant à chacun d'eux une place déterminée avec un petit matériel et en mettant à leur disposition des livres : seize élèves ont demandé l'année dernière à profiter de ces avantages ; mais on a constaté que l'assiduité à l'étude des livres a été plus grande que l'assiduité aux travaux pratiques : le Directeur du laboratoire attribue ce fait à ce que la plupart des élèves, sortis depuis peu de temps du lycée, n'ont pas encore l'esprit d'initiative et l'habitude du travail personnel.

Mais les laboratoires où une organisation de ce genre peut fonctionner sont rares, et sur certains points tout manque. Ainsi, pour la Mécanique appliquée, les élèves devraient vivre dans un laboratoire qui serait un véritable atelier, avec des machines en action et des appareils d'essai, sous la direction de préparateurs qui seraient de véritables ingénieurs, capables de leur faire vérifier, sur chaque sorte de machine, les théories exposées par le professeur. Mais ce genre d'études est, en France, tout à fait dans l'enfance : il existe une scission à peu près complète entre la Mécanique enseignée dans les Facultés comme une Science mathématique et la Mécanique des usines et des ateliers, malgré les progrès faits dans cette voie par plusieurs de nos Universités. On ose à peine comparer ce qui se fait en France, dans les Universités les mieux outillées, aux magnifiques installations des laboratoires de Mécanique, qu'on voit en Amérique, dans plusieurs Universités, et en Europe, à Charlottenbourg ou au Polytechnicum de Zurich.

Pour résumer la façon dont nous concevons l'enseignement général des sciences expérimentales dans les Universités par la limitation de l'enseignement *ex cathedra* et l'accroissement du temps passé au laboratoire, nous pouvons dire qu'elle est la suite de l'évolution indiquée par Duruy : l'enseignement

oratoire a été remplacé par l'enseignement didactique ; l'enseignement didactique doit lui-même être réduit, remplacé et complété par le travail du laboratoire, le contact journalier avec la réalité elle-même.

Dans ce système, il faudra un grand nombre de préparateurs et de moniteurs. On devra, comme on le fait déjà, instituer deux espèces de préparateurs : les préparateurs titulaires en petit nombre, faisant leur carrière de ces fonctions, et les préparateurs de passage, qu'on pourra recruter parmi les étudiants boursiers : en échange de la faveur qu'ils reçoivent de l'État, les boursiers devront, plusieurs fois par semaine, donner trois ou quatre heures aux élèves de licence des laboratoires ; pour ceux des boursiers, et ils sont nombreux, qui se destinent à l'enseignement, ce genre de travail sera un excellent exercice de pédagogie pratique ; d'ailleurs, ces bourses ne devront rester au même étudiant que trois ou quatre ans au plus, pour qu'un grand nombre de jeunes gens puissent en profiter successivement. Une organisation de ce genre fonctionne depuis longtemps à l'École Normale, où existent des agrégés restant à Paris deux ou trois ans, afin de poursuivre des études supérieures, et faisant fonction de préparateurs ou de répétiteurs.

§ 2. — *Certificats.*

Les études dont nous parlons ici (enseignement général) sont sanctionnées par des certificats de licence. Chaque Faculté des Sciences peut proposer des certificats nouveaux, dont la création n'est définitive qu'après autorisation du Ministre. De cette façon, l'enseignement n'a plus la lamentable uniformité qu'il présentait autrefois ; chaque Université peut adapter ses programmes aux besoins scientifiques locaux, aux savants qui lui prêtent leur concours. Mais il est un point sur lequel les Facultés devraient avoir plus d'initiative et d'indépendance : s'il est naturel que la création d'un certificat nouveau doive être autorisée par le Ministre pour éviter des abus, pour empêcher, par exemple, que certains enseignements cessent d'être scientifiques pour devenir techniques, il est légitime aussi que, le certificat une fois créé, les Facultés soient libres de réglementer les conditions de l'examen, de fixer par exemple l'ordre de certains certificats, dans l'intérêt des études. Cette liberté ne ferait qu'augmenter la valeur des licences scientifiques, en ajoutant au contrôle des programmes fait par le Ministre le contrôle des conditions d'examens fait par les Facultés. Par exemple, une Faculté où existent un certificat de Chimie générale et un certificat de Chimie appliquée

pourrait décider, si elle le juge utile d'après l'organisation des cours, qu'aucun candidat ne se présentera à la Chimie appliquée s'il ne possède déjà le certificat de Chimie générale : de même, une Faculté pourrait n'admettre à l'examen de Physique générale que des candidats possédant le certificat de Mathématiques générales, etc. ; elle pourrait aussi ne pas admettre pour la licence certains groupements de certificats.

§ 3. — *Recrutement des élèves des Facultés.*

D'après les règlements, le grade de bachelier est nécessaire et suffisant pour entrer dans les Universités. Quelques étudiants en Mathématiques et en Sciences physiques sortent de « spéciales » ; mais la très grande partie des étudiants sont seulement bacheliers : leur éducation scientifique est donc celle qui correspond au baccalauréat. Les bacheliers lettres-philosophie, nombreux au P. C. N., ont des connaissances mathématiques insuffisantes pour suivre les cours de Physique et de Chimie ; leur préparation est surtout mauvaise dans les parties élémentaires : le système métrique, la multiplication et la division des nombres décimaux, qu'ils connaissent beaucoup moins bien que les élèves des écoles primaires. Les bacheliers lettres-sciences sont, au point de vue des connaissances générales, suffisamment préparés pour le P. C. N., mais insuffisam-

ment pour les cours de licence. Quant à l'éducation scientifique, elle a de grands progrès à faire. Ces imperfections tiennent en grande partie au mode d'examen du baccalauréat; les candidats, sachant qu'ils auront à répondre à l'examen sur un programme qui est comme la table des matières de dix volumes d'Arithmétique, de Géométrie, d'Algèbre, de Cosmographie..., font appel surtout à leur mémoire pour être prêts à tout, craignant qu'une défaillance entraîne la perte d'une année. Ils s'exagèrent certainement les hasards de l'examen, car un examinateur attentif peut démêler assez vite la part de l'intelligence, de la mémoire, de l'émotion. Néanmoins, l'impression existe chez les élèves, fortifiée par quelques accidents d'examens arrivés à de bons sujets : elle nuit certainement à la valeur des études, à l'autorité des professeurs, au travail réfléchi et personnel. En outre, le baccalauréat actuel ne comporte pas et ne peut pas comporter d'épreuves pratiques : il en résulte que les élèves craignent de perdre leur temps dans les exercices de manipulations ou de dessin. On remédierait à tous ces inconvénients, pour les élèves des lycées, en délivrant, dans leur lycée même, aux meilleurs d'entre eux le diplôme de bachelier, d'après l'ensemble de leurs notes de compositions, de leçons, d'interrogations, d'exercices pratiques pendant les deux dernières an-

nées. Pour les élèves sortant du lycée sans diplôme et pour les candidats venant de l'enseignement libre, le baccalauréat subsisterait sous sa forme actuelle.

Enfin, je termine ces réflexions déjà longues sur le recrutement, en disant un mot des élèves-femmes. Depuis plusieurs années, un grand nombre de jeunes femmes suivent les cours des Facultés, principalement ceux du P. C. N. en vue de la médecine. Mais, par une anomalie inexplicable, le diplôme de fin d'études secondaires, délivré par l'État dans les lycées et collèges de jeunes filles, n'a aucune valeur ni pour l'inscription dans les Facultés des Sciences, ni pour l'inscription dans les Facultés de Médecine. Il en résulte que le régime actuel des lycées de jeunes filles est une sorte de piège tendu aux parents, qui sont cependant en droit d'exiger qu'une jeune fille, ayant suivi le cours régulier d'études secondaires dans un lycée de l'État et ayant réussi aux examens consacrant ces études, puisse, sans nouveau diplôme, aborder l'enseignement supérieur.

III

ENSEIGNEMENT SCIENTIFIQUE EN VUE DES APPLICATIONS

§ 1. — *Relations avec les écoles techniques.*

A côté de l'enseignement général correspondant aux anciennes licences est venu, depuis la constitu-

tion des Universités, se placer un enseignement scientifique nouveau qui, malgré ses origines récentes, a déjà pris une grande extension. Nous voulons parler de l'Enseignement scientifique fait en vue des applications, c'est-à-dire des Ecoles techniques et de l'Industrie. L'étude de cet enseignement soulève, d'une façon générale, le problème des relations entre les Facultés des Sciences et les Écoles techniques. Nous appelons Écoles techniques, les écoles qui préparent directement à l'exercice d'un art ou d'une profession. Ainsi les Facultés de Médecine, les Écoles de Pharmacie sont des Écoles techniques ; la préparation professionnelle et pédagogique à l'enseignement, c'est-à-dire à la carrière du professorat, est une préparation technique qui se trouve mêlée à l'enseignement des Facultés : les Écoles d'Électricité, les deuxième et troisième années de l'École Centrale, les trois années qui suivent l'année préparatoire aux Écoles des Mines et des Ponts, la troisième année de l'École Normale supérieure, l'École Coloniale, l'Institut Agronomique, l'École de Physique et de Chimie de la Ville de Paris, les Écoles d'Agriculture, les Écoles supérieures de Commerce, les Écoles d'Arts et Métiers... sont des Écoles techniques. L'École Polytechnique, au contraire, est une École purement scientifique, donnant un enseignement général, comme une

Faculté, et préparant ses élèves à certaines Écoles d'application.

La règle générale qui nous semble devoir régir les rapports entre les Facultés et les Écoles techniques est la suivante : l'enseignement technique devant être appuyé sur un enseignement scientifique aussi élevé que possible, pour mettre les élèves à même de lutter contre la concurrence étrangère, de perfectionner et de renouveler sans cesse les applications de la Science, il est indispensable d'établir le plus de points de contact possible entre l'enseignement supérieur et les Écoles techniques, les Facultés fournissant aux jeunes gens l'éducation scientifique, les Écoles techniques les préparant à l'exercice de l'art ou de la profession qu'ils poursuivent. En d'autres termes, les Facultés doivent remplir, vis-à-vis des Écoles techniques, le rôle que la Convention avait assigné à l'École Polytechnique à l'égard des Écoles d'ingénieurs, avant l'établissement des Facultés.

Cette idée a été, comme nous l'avons vu, réalisée depuis longtemps à la section des Sciences de l'Ecole Normale, dont les élèves de première et deuxième année sont comme des boursiers de licence recevant à la Sorbonne l'Enseignement scientifique, la fonction propre de l'Ecole étant, pendant la troisième année, de préparer ses élèves à la carrière du pro-

fessorat : elle a été réalisée récemment par l'institution du P. C. N., transportant dans les Facultés des Sciences l'enseignement général préparatoire aux études médicales. La même idée est exprimée par Renan, à la fin des *Mélanges d'Histoire et de Voyages*, à propos de la liberté de l'Enseignement supérieur :

« On résoudrait, dit-il, la plupart des difficultés par ce principe que l'Université enseigne tout l'ensemble de la Science théorique, laissant aux Ecoles d'application, aux séminaires de toute sorte, le soin de former des sujets en vue d'une certaine pratique. »

Le principe énoncé par Renan nous semble devoir être la base des relations entre les Universités et les Ecoles techniques. Et qu'on ne croie pas que, en poursuivant son application, nous ayons en vue une sorte de protectionisme universitaire, le désir de donner des élèves aux Facultés : il s'agit, dans l'intérêt de la Science comme dans celui des applications, de faire le partage des fonctions et de laisser l'enseignement scientifique à l'organisme le mieux adapté au but visé. L'observation montre que, chaque fois qu'une Ecole technique veut donner un enseignement scientifique, cet enseignement passe au second plan, par rapport à l'objet principal de l'école ; il est donné à la hâte, dans un esprit d'uti-

lité immédiate, sans les exercices, les interrogations les manipulations nécessaires.

Nous verrons plus loin comment le principe de la séparation des deux enseignements et de leur organisation en vue d'un but commun a déjà reçu, sous des formes diverses, de nombreuses applications, résultant de la force même des choses et de l'impérieux besoin qui domine l'industrie moderne de se renouveler sans cesse au contact de la Science. Comme le dit M. Haller, dans son remarquable Rapport sur les Arts chimiques à l'Exposition de 1900 : « L'avenir est à l'industrie scientifique, et malheur aux nations insouciantes qui restent au-dessous de ces nécessités nouvelles. » Seulement, nous devons mettre les Facultés en garde contre un écueil redoutable : il faut éviter qu'il s'établisse une confusion inverse de celle qui existe aujourd'hui et que les Facultés versent dans l'Enseignement technique. L'Enseignement des Facultés doit être exclusivement scientifique et non technique ; les deux enseignements doivent avoir leurs organes propres, aussi perfectionnés que possible, mis en relations par des Conseils ou Commissions mixtes composées de savants et d'ingénieurs, analogues aux Conseils des Universités où siègent les représentants des Facultés des Sciences, des Ecoles de Médecine et de Pharmacie. En laissant pénétrer l'Enseignement

technique dans les Facultés des Sciences, on amènerait rapidement la déchéance de la Science française et, par suite, l'affaiblissement des études techniques elles-mêmes, qui ne peuvent progresser qu'avec une base scientifique solide et profonde. Il est parfaitement admissible, et le fait existe déjà, que les Universités organisent à côté d'elles, avec leurs ressources, des Instituts techniques ; mais ces Instituts doivent être nettement séparés des autres services, et se borner à donner un enseignement professionnel à des étudiants qui suivent ou ont suivi l'enseignement scientifique général de la Faculté des Sciences.

Voici des indications sommaires sur quelques organisations-types qui existent actuellement dans cet ordre d'idées.

A Lille, les rapports les plus étroits ont été établis entre l'Institut industriel du Nord de la France et la Faculté des Sciences. Cet Institut est un établissement fondé par le Département et la Ville, occupant parmi les Ecoles techniques une situation intermédiaire entre les Ecoles d'Arts et Métiers et l'Ecole Centrale. Tout d'abord, il y a entre l'Institut et la Faculté une sorte d'union personnelle, en ce sens que les cours théoriques y sont donnés par des membres de la Faculté qui y enseignent les Mathématiques spéciales, l'Analyse, la Mécanique, la Physique, l'Électricité, et qui y donnent des confé-

rences et des interrogations. Puis, les meilleurs élèves de l'Institut viennent à la Faculté compléter leur éducation scientifique et prennent, quand ils sont bacheliers, des certificats de Mathématiques générales, de Mécanique rationnelle, de Mécanique appliquée, de Physique industrielle, de Chimie générale, de Chimie industrielle. Les élèves sortant de l'Institut industriel avec le diplôme forment à peu près le quart de l'effectif : ils trouvent facilement des situations dans la région, où ils sont recherchés comme ingénieurs. Cette organisation pourrait encore être améliorée si les cours théoriques de l'Institut, d'un caractère vraiment scientifique, étaient tous faits à la Faculté même.

Comme annexe directe à l'Université de Lille existe un Institut électrochimique, qui donne un diplôme d'ingénieur électricien et dont les élèves suivent à la Faculté des Sciences les cours de Mathématiques générales, de Physique générale, de Thermodynamique et de Mécanique appliquée ; à noter que cette Mécanique est réellement appliquée et que, cette année, le professeur a fait porter son enseignement sur l'étude théorique des automobiles. Enfin, pour montrer l'union réalisée, dans cette Faculté, entre la Science et l'Industrie, signalons ce fait que, dans le jury des certificats de Chimie industrielle, figure un docteur ayant une situation indus-

trielle considérable, celle d'administrateur délégué des Établissements Kullmann.

A l'Université de Nancy, nous relevons quatre Instituts techniques : l'Institut chimique, l'Ecole de Brasserie, l'Institut électro-technique, l'Institut agricole. A l'Institut de Chimie, la base de l'Enseignement est constituée par les cours de la Faculté sur la Chimie minérale, la Chimie organique, la Chimie analytique ; ces cours sont complétés à l'Institut par des leçons dans lesquelles on étudie une série d'industries spéciales : Métallurgie, Céramique, grande Industrie chimique, Électrochimie ; des cours spéciaux, subventionnés par la Ville de Nancy, se rapportent aux procédés chimiques de teinture et d'impression. L'Enseignement pratique se fait dans de vastes laboratoires, où les élèves sont admis chaque jour de huit heures à midi et de deux heures à six heures. La durée des études est de trois ans : cependant, des jeunes gens ayant déjà suivi des cours de la Faculté et munis de diplômes ou de certificats de licence peuvent être dispensés d'une ou de deux années d'études. Un diplôme d'ingénieur-chimiste est délivré aux meilleurs élèves. L'Institut électrochimique a été fondé par les généreuses subventions des industriels de la région, du Conseil général de Meurthe-et-Moselle, du Conseil municipal de Nancy et de l'État. Son organisation est analogue à celle de l'Institut

chimique. Dans les deux premières années, les élèves prennent à la Faculté les connaissances générales en Mathématiques, en Physique, en Chimie ; la troisième année est technique : sont admis d'emblée en troisième année les anciens élèves des grandes Ecoles de Paris et les étudiants pourvus du certificat de Physique générale et de l'un des certificats fondamentaux de Mathématiques : Analyse infinitésimale ou Mécanique rationnelle. Enfin, l'Institut agricole a pour but de donner une instruction supérieure préparant à la profession d'agriculteur : il comprend une section d'études coloniales.

A Bordeaux, nous relevons de même une École de Chimie appliquée à l'Industrie et à l'Agriculture, dont les élèves suivent les cours de Chimie professés régulièrement à la Faculté pour les candidats à la licence, ainsi que ceux de Chimie industrielle et de Chimie agricole, et reçoivent à l'École un enseignement technique. Un laboratoire d'Électricité industrielle est annexé à la Faculté dans des conditions semblables.

Je ne puis ici passer en revue toutes les organisations analogues existant dans les Universités de Besançon, Caen, Clermont, Dijon, Grenoble, Lyon, Marseille, Montpellier, Rennes, Toulouse...; une telle étude serait des plus instructives : elle mon-

trerait avec quelle variété de formes, avec quelle intelligente activité, les Universités se sont efforcées partout de répondre aux exigences de la Science et de l'Industrie.

A Paris, l'Université possède un Institut de Chimie appliquée où les élèves sont admis à la suite d'un examen de capacité et étudient pendant trois ans. L'Enseignement pratique qu'on y donne est coordonné aux cours et conférences de la Faculté des Sciences que les élèves sont tenus de suivre. La Faculté des Sciences de Paris ne dirige pas d'autre Institut technique proprement dit ; mais, dans la plupart des Enseignements expérimentaux, se trouvent placés, à côté des cours et exercices généraux, des Enseignements scientifiques faits en vue de certaines applications ; il arrive aussi que des étudiants ayant pris à la Faculté des certificats d'études supérieures vont ensuite dans des Écoles techniques, ou que des jeunes gens sortis de ces Écoles viennent prendre à la Faculté un Enseignement scientifique. C'est ainsi que, chaque année, plusieurs étudiants de la Faculté entrent à l'École d'Électricité après avoir pris les certificats d'études supérieures nécessaires ; que les cours, conférences et travaux pratiques de Géologie et de Minéralogie ont été suivis par d'anciens élèves de l'École Centrale, des élèves de l'École des Mines, des officiers

chargés de missions, venant faire leur éducation scientifique en vue de la prospection, de la recherche des sources et, d'une façon générale, de la Minéralogie et de la Géologie appliquées. De même, le laboratoire de Géographie physique a été fréquenté par de futurs professeurs de Géographie, des élèves diplômés de l'Institut Agronomique, des élèves de l'École Coloniale, des ingénieurs et des officiers du Service géographique. Les exercices de Botanique ont été suivis par des étudiants ayant en vue l'Enseignement agricole, ou des applications à l'Agriculture et à l'Horticulture. De nombreux élèves de l'Institut Agronomique, de l'École de Grignon, des autres Écoles supérieures d'Agriculture sont venus passer avec succès des certificats de licence ; certains d'entre eux ont même poussé leurs études jusqu'au doctorat et ont fait ensuite une carrière rapide dans l'Enseignement agricole supérieur. Le laboratoire de Physique a conduit plusieurs de ses élèves à d'importantes situations dans l'Industrie, etc.

§ 2. — *Critique de l'état actuel. Possibilité d'organisation pour l'avenir.*

Actuellement, comme dans les organismes imparfaits, il existe encore une grande confusion de fonctions. On peut reprocher aux Facultés des Sciences de donner un Enseignement technique en s'occupant

de la préparation professionnelle au professorat : un professeur de lycée doit être savant : avant d'enseigner, il doit connaître la Science pour l'avoir pratiquée : il doit être placé bien au-dessus des sujets qu'il aura à traiter et être capable de trouver dans sa science même le moyen de perfectionner son enseignement : ces qualités, le futur professeur les acquerra dans une Université : il doit ensuite posséder l'art d'enseigner, de composer une leçon, de présenter une démonstration avec habileté, de faire des expériences de cours qui fassent image et frappent l'imagination des enfants ; ces qualités professionnelles, il doit les recevoir soit dans des Instituts techniques (pouvant dépendre des Universités) comme la troisième année de l'École Normale Supérieure, soit au cours d'un stage organisé, dans les lycées des diverses Académies, par les soins du Recteur, avec le concours des professeurs les plus expérimentés de l'Enseignement supérieur ou secondaire. Mais si, sur ce point spécial, les Facultés font un peu d'Enseignement technique mélangé à l'Enseignement général, il existe, en revanche, un très grand nombre d'Écoles techniques qui donnent un Enseignement scientifique général, souvent à quelques centaines de mètres de distance d'une Faculté des Sciences. Tel est, dans les Écoles de Pharmacie, l'enseignement général des Sciences physiques, chi-

miques et naturelles, qui trouverait, semble-t-il, sa place toute préparée au P. C. N. Tel est, à l'École des Mines, à l'École des Ponts, à l'École Centrale, l'enseignement de la première année ou année préparatoire, où se font de véritables cours de Faculté sur l'Analyse mathématique, la Mécanique rationnelle, la Chimie générale, la Physique générale. Tels sont enfin de nombreux cours de l'Institut Agronomique et des Écoles d'Agriculture.

A ce défaut d'harmonie, à ces enseignements scientifiques dispersés, qui certainement ne sont pas meilleurs que ceux des Facultés, qui sont moins bien organisés et moins bien outillés comme conférences et travaux pratiques, il est nécessaire de substituer une organisation nouvelle, qui donnera un meilleur rendement au point de vue scientifique, avec une diminution des frais généraux supportés par le budget.

Dans les Écoles des Ponts et Chaussées et des Mines, on devrait supprimer l'année préparatoire et recevoir directement en deuxième année des Élèves des Facultés des Sciences présentant certains certificats et subissant, s'il paraît utile, un concours ou un examen de capacité : le nombre des élèves admis pourrait ne pas être absolument déterminé *a priori*, le diplôme d'ingénieur délivré à la sortie n'étant donné qu'aux bons élèves.

Un régime analogue devrait être appliqué à l'École Centrale, qui deviendrait ainsi exclusivement technique.

A Paris, l'Institut Agronomique pourrait de même pour certains cours théoriques, envoyer ses élèves à la Faculté des Sciences, après entente entre les deux établissements ; ou bien l'on pourrait exiger le certificat d'études P. C. N. des candidats à l'Institut Agronomique et y supprimer les cours théoriques correspondants.

Pour les Écoles d'Agriculture, presque tout est à faire en vue d'une entente avec l'enseignement supérieur. Conformément à un vœu exprimé dans un des Congrès de 1900, quelques chaires de Faculté ont été créées en vue de la préparation scientifique à l'Agriculture, sans que, bien entendu, ces chaires aient un caractère technique pouvant faire un double emploi avec l'enseignement pratique des Écoles d'Agriculture. Mais aucune organisation d'ensemble n'a encore été proposée.

Notre étude nous amène fatalement à la question de l'École Polytechnique. Cette École, qui, dans ses débuts, a été en quelque sorte la première Faculté des Sciences, qui a été intimement mêlée à la création de la Faculté de Paris, est restée à peu près immuable dans les principes de son organisation : ainsi que nous l'avons déjà dit, elle apparaît comme une

Faculté des Sciences fermée, dont les élèves, suivant un cours d'études qui ne laisse aucune place à la libre recherche, concourent entre eux en vue de certaines situations d'ingénieurs qu'eux seuls peuvent obtenir par la voie de l'enseignement supérieur. Je constate ce caractère de Faculté de l'École Polytechnique, sans y trouver à redire : tout établissement donnant un enseignement général préparatoire aux Écoles techniques doit être un véritable établissement d'enseignement supérieur.

Si cette École n'existait pas, les Facultés des Sciences s'organiseraient sans peine pour accomplir la fonction dont l'École des Travaux publics avait été chargée par la Convention avant qu'il existât des Facultés, de donner un enseignement scientifique en vue des Écoles d'ingénieurs, du moins au titre civil. Les élèves des Facultés, munis des certificats exigés, ayant suivi un enseignement scientifique dont le programme et l'esprit auraient été établis après entente avec les Écoles techniques, entreraient directement dans ces Écoles, sous la garantie d'un examen de capacité ou d'un concours. Les Universités rempliraient alors pleinement leur rôle d'éducatrices de la démocratie : elles établiraient entre les esprits les plus distingués du pays, dans toutes les carrières scientifiques, théoriques ou pratiques, par la communauté du travail, par la liberté de l'é-

tude, l'union et l'harmonie que, dans la diversité croissante des individualités et des consciences, la science seule peut donner. Mais l'École Polytechnique existe : ses beaux états de service, le respect qu'inspire une institution plus que séculaire, lui assureront sans doute encore une longue carrière, et la préserveront d'une transformation en école exclusivement militaire. Seulement, dès maintenant, son organisation appelle des modifications profondes : on pouvait, il y a un siècle, enseigner en deux ans, à des jeunes gens sortant de l'enseignement secondaire, l'Analyse mathématique, la Mécanique rationnelle, l'Astronomie, la Physique générale, la Chimie générale, en poussant cet enseignement jusqu'aux limites mêmes de la Science d'alors : on ne le peut plus pour la Science d'aujourd'hui. Malgré l'habileté de professeurs qui sont choisis parmi les premiers savants du pays, malgré la bonne volonté d'élèves excellents, nommés après concours, il est impossible d'embrasser avec fruit un pareil programme : les cours succèdent aux cours, rapides, condensés, nourris de la substance des sciences ; les élèves les écoutent, les comprennent, et en tirent peu de profit à cause du temps trop court qui leur reste pour la réflexion personnelle, les exercices écrits, l'étude des livres, la vie du laboratoire. Ce n'est pas ici le lieu d'étudier en détail une nouvelle organisation de

l'École : le seul point que je veuille viser, parce qu'il rentre complètement dans mon sujet, est l'avantage que possède l'École Polytechnique d'être, de toutes les institutions d'enseignement supérieur, la seule qui ouvre certaines carrières civiles, les carrières d'ingénieur de l'État pour les Mines, les Ponts et Chaussées, les Constructions navales : par là, ses élèves sont mis à l'abri de toute concurrence, ce qui constitue un véritable privilège dans une démocratie où la libre concurrence des intelligences doit se produire, non une fois, à un instant unique, qui décidera de toute la vie, mais le plus souvent possible. Il semble donc nécessaire que l'École Polytechnique accepte la concurrence de l'enseignement supérieur pour l'entrée aux Écoles des Mines, des Ponts et Chaussées, etc..., au titre d'ingénieur de l'État : cette réforme n'est pas seulement conforme à l'esprit de justice : elle rendra à l'École Polytechnique et au pays le grand service de diminuer cette poussée énorme de jeunes gens suivant tous la même voie en vue de vingt à trente places et faussant, par leur grand nombre, les épreuves du concours d'entrée. Les détails d'organisation de cette concurrence entre une École fermée et les Facultés sont, sans nul doute, difficiles à régler : mais l'essentiel est que cette concurrence devienne possible, quelque dures qu'en soient les conditions pour les candidats libres. En

toute hypothèse, le point essentiel qu'il faut considérer, est que le recrutement des élèves ingénieurs de l'État doit avoir pour base une culture scientifique aussi haute que possible : il serait très dangereux, pour l'avenir du pays, que ce recrutement se fît par une culture et des épreuves prématurément techniques ; tout en admettant l'accès au grade d'ingénieur des conducteurs désignés par leurs services et ayant des connaissances théoriques suffisantes, l'on ne saurait trop lutter contre l'idée de recruter principalement les ingénieurs par le rang : la concurrence doit se produire, mais sur le terrain de la haute culture scientifique.

On trouvera la même manière de voir exprimée dans un article de M. Lucien Lévy, actuellement examinateur d'admission à l'École Polytechnique, paru dans la *Revue Scientifique* du 9 janvier 1892 : « Et ceci, dit M. Lucien Lévy, nous amène à nous demander s'il ne conviendrait pas de remplacer les examens de sortie de l'École Polytechnique par des examens d'entrée aux Écoles d'application où pourraient concourir tous les candidats du dehors, comme cela a lieu, par exemple, pour l'agrégation, où se présentent, concurremment avec les élèves de l'École Normale, les étudiants libres, qu'ils aient suivi des cours de Faculté ou non, pourvu qu'ils soient licenciés et Français. Il n'est pas trop difficile d'imaginer

un mode d'examen où le public serait admis, les élèves de l'École Polytechnique conservant certains avantages de points ou autres et surtout étant assurés d'un poste en tout état de cause. » M. Lévy admet même que les Facultés puissent présenter des candidats aux Écoles d'application militaires. « Par exemple, dit-il, la Commission d'examen pour l'École d'Application du Génie et de l'Artillerie, qui, d'ailleurs, pourrait se confondre en partie avec les Commissions d'autres Écoles, examinerait et classerait tous les candidats ; le ministre de la Guerre nommerait le nombre d'officiers-élèves qui lui seraient nécessaires ; les élèves de l'École Polytechnique qui auraient échoué à cet examen final seraient, de droit, sous-lieutenants dans l'armée active. »

Il existe actuellement un concours pour les ingénieurs des Postes et Télégraphes en dehors de l'École Polytechnique : mais, si mes renseignements sont exacts, ce concours n'est pas organisé dans l'esprit que j'indique, puisque les élèves sortant de l'École Polytechnique ne peuvent y prendre part, du moins l'année même de leur sortie.

Nous avons ainsi envisagé, sous ses aspects principaux, le problème de la préparation aux Écoles techniques par l'Enseignement supérieur. Mais ce n'est pas seulement de cette façon que pourra être

réalisée une union féconde entre la science et les applications; il existe, pour arriver au même but, une autre voie, en quelque sorte inverse, qui se trouve déjà suivie sur quelques points particuliers. On sait quelle bonne volonté de travail, quelle santé morale et intellectuelle se rencontrent souvent chez les élèves des Écoles techniques moyennes, comme les Écoles d'Arts et Métiers. Déjà le Ministère du Commerce a institué, pour les meilleurs élèves de ces écoles, des bourses d'études leur permettant de se préparer à l'École Centrale. Pourquoi ne pas diriger quelques-uns de ces jeunes gens, manifestant des aptitudes scientifiques, sur les Universités, où ils recevraient un enseignement théorique en vue de l'industrie à laquelle ils se destinent, en vue par exemple des divers Instituts d'Électricité, de Chimie appliquée, etc. ; des élèves d'un genre analogue pourraient venir également des Écoles d'Horticulture et d'Agriculture. Nous verrions à cette innovation le grand avantage d'introduire dans les Universités des éléments nouveaux et de faire l'expérience d'une méthode consistant à donner à l'enseignement scientifique une base pratique. Peut-être aussi ce rapprochement d'étudiants, d'origines très différentes, ferait-il tomber bien des préjugés et des idées fausses.

IV

TRAVAUX DE RECHERCHES

Au-dessus de leur mission de faire connaître et comprendre les Sciences, les établissements d'enseignement supérieur, vraiment dignes de ce nom, en ont une autre, noble entre toutes, celle de faire progresser la Science et d'initier sans cesse de nouvelles générations de travailleurs aux méthodes d'invention et de découverte. L'accomplissement de cette mission a une importance essentielle, car, seuls, les maîtres ayant fait et continuant à faire des travaux personnels, des recherches originales, peuvent connaître le fond des méthodes propres à chaque ordre de sciences et communiquer à leurs disciples cet esprit de curiosité scientifique, de recherche passionnée de la vérité pour elle-même, en dehors de toute application et de tout profit immédiats, qui constituent le véritable savant. Quand bien même certaines chaires de Faculté auraient peu d'élèves pour les études générales, leur existence serait encore justifiée par ce fait qu'elles fournissent à leurs titulaires les loisirs et les moyens de poursuivre leurs travaux et de laisser mûrir leurs idées. Et un Pasteur méditant dans son laboratoire de Strasbourg et se préparant, par une discipline scientifique de tous les instants, à ses

découvertes futures, rend par là un plus grand service à l'Humanité et à la France que par l'enseignement de licence qu'il a pu donner à cette époque. Je me permets d'insister sur ce point, car il serait à craindre que, dans notre démocratie, on fût porté à juger l'importance d'une chaire d'un caractère élevé et des laboratoires correspondants par le nombre des élèves qu'ils réunissent ; il faut la mesurer aux découvertes qui y ont été faites ou qui peuvent s'y faire : il faut se rappeler, en outre, que des résultats paraissant n'avoir qu'une beauté théorique peuvent conduire à des applications inattendues. Les exemples ne manquent pas dans les domaines les plus divers, depuis les études astronomiques, qui, en amenant Newton à énoncer les principes de la Dynamique, ont préparé la Mécanique moderne, ainsi descendue du ciel sur la terre, jusqu'aux recherches sur les organismes microscopiques, qui ont conduit Pasteur à renouveler une partie des Sciences chimiques et naturelles et à ouvrir un champ immense d'applications à la Médecine, à l'Agriculture et à l'Industrie. Tout récemment encore, la télégraphie sans fil est née de recherches théoriques d'un ordre très élevé.

Afin de favoriser et de développer ces travaux de découvertes dans les sciences mathématiques, on a établi dans les Facultés, à côté des cours généraux, comme l'Analyse mathématique, la Mécanique ration-

nelle et l'Astronomie, qui ont un programme à peu près invariable, des cours portant sur les parties les plus élevées de la Science, dans lesquels le professeur indique l'état actuel de certaines questions et conduit ses auditeurs jusqu'à ces régions noyées d'ombre où s'élabore la Science de demain : ces cours, devant se renouveler d'année en année, exigent de leurs titulaires des efforts d'invention et d'érudition incessants : tels sont les cours de Géométrie supérieure, d'Analyse et d'Algèbre supérieures, de Mécanique céleste, de Physique mathématique.

Dans les Sciences physiques et naturelles, on a, de même, à côté des laboratoires d'enseignement, créé des laboratoires de recherches, qui sont, ou bien des laboratoires particuliers pour les professeurs et les préparateurs, ou encore des laboratoires ouverts à des travailleurs. Ces travailleurs sont des licenciés préparant des thèses de Doctorat d'État ou d'Université, ou des docteurs continuant des recherches scientifiques, ou des officiers et des ingénieurs étudiant des questions scientifiques élevées en vue de missions et d'applications industrielles. Si, comme il est à souhaiter, il est établi pour les agrégations de sciences expérimentales un diplôme d'études supérieures exigeant un travail de laboratoire, on verra une nouvelle catégorie de travailleurs se joindre à ceux qui existent actuellement. Un recru-

tement régulier de chercheurs se fait par les boursiers d'études ou boursiers de Doctorat, qui reçoivent une subvention de l'État pour pouvoir, pendant deux ou trois ans, se livrer à des études désintéressées. Certaines villes, en tête desquelles il convient de placer Paris, quelques généreux amis de la Science, quelques établissements particuliers comme l'Institut Thiers, donnent également des bourses de ce genre. Il y aurait évidemment un grand intérêt à ce que ces bourses se multipliassent.

Souvent des étrangers, en possession de grades ou même de fonctions, viennent passer une année ou deux dans des laboratoires dirigés par des hommes illustres pour s'initier à leurs méthodes d'investigation scientifique : tels ont été les laboratoires de Sainte-Claire Deville à l'École Normale, de Claude Bernard au Collège de France ; tels sont actuellement plusieurs laboratoires dans les départements et à Paris, dans les Facultés ou dans les autres établissements d'enseignement supérieur. On ne saurait faire trop de sacrifices et d'efforts pour accroître cette clientèle scientifique de notre pays.

L'organisation et l'outillage des divers laboratoires de recherches exigent des modifications incessantes et des agrandissements continus : à mesure que la sphère des Sciences s'étend, sa frontière avec l'inconnu grandit également et les sujets de recherches

se multiplient; il suffit, pour s'en convaincre, de voir ce que sont devenues en cent ans les recherches sur l'Électricité et de songer au domaine qu'ouvre une découverte comme celle des substances radio-actives. Aussi faut-il avouer que, dans bien des Universités, on a commis une lourde faute en installant les laboratoires dans des monuments coûteux où aucun agrandissement n'est possible, ou en les édifiant sur des terrains trop exigus. La véritable solution du problème, qui a été appliquée dans quelques établissements en France et à l'Étranger, consiste à former des Instituts séparés pour les diverses sciences, Physique, Chimie, Botanique, Zoologie, Géologie, où se trouvent réunis les laboratoires d'enseignement et les laboratoires de recherches, chaque Institut ayant ses bâtiments appropriés avec de vastes cours permettant des agrandissements ou des constructions provisoires; on arrive de cette façon à un meilleur rendement économique et scientifique : économique, car tous les frais généraux sont diminués par les approvisionnements en commun des laboratoires d'un même Institut et par l'utilisation d'une installation centrale d'énergie électrique et mécanique; scientifique, car les diverses branches d'une même science étant réunies, les étudiants en perçoivent nettement tous les rapports et sont amenés à vivre dans un milieu qui excite l'esprit de recherche. Dans

un tel Institut, peuvent être juxtaposés des laboratoires de recherches indépendants les uns des autres : le directeur de l'Institut doit avoir une autorité administrative et non scientifique ; sinon, il pourrait en résulter de graves dangers pour l'orientation des recherches.

Ainsi, à l'Université de Paris, l'un des besoins les plus urgents à l'heure actuelle est la création, sur un grand emplacement distinct de la Sorbonne, d'un Institut de Chimie, ou se trouveraient réunis les enseignements et les laboratoires de Chimie minérale, de Chimie organique, de Chimie biologique et de Chimie appliquée, qui sont actuellement dispersés sur trois points : à la Sorbonne, rue Michelet et à l'Institut Pasteur.

Nous avons vu, à propos de l'enseignement général, quelle est l'impérieuse nécessité d'établir des rapports étroits entre les Universités, les Écoles techniques et l'Industrie. Les laboratoires de recherches doivent également se trouver en rapport constant avec les applications industrielles ou agricoles, soit pour en tirer des sujets de recherches théoriques, soit pour fournir des solutions aux difficultés qui arrêtent les praticiens. Il importe que, dans les grandes industries, se trouvent non seulement des ingénieurs techniques, mais des savants connaissant les dernières méthodes de travail et de recherche. C'est là que se

trouve véritablement la solution du problème des rapports de l'Enseignement supérieur avec les applications. Sans doute, les Instituts techniques dont nous avons parlé, prenant des élèves des Facultés et leur donnant, le plus rapidement possible, les connaissances scientifiques et techniques en vue d'une industrie, rendent de grands services; mais ils ne peuvent guère former que des ingénieurs se bornant à appliquer correctement les méthodes et les théories qu'on leur a apprises. *C'est aux laboratoires de recherches qu'il faut demander des ingénieurs capables de faire progresser l'industrie.* C'est ce qui fait la force de l'Allemagne et principalement des industries chimiques allemandes : par exemple, dans une Société badoise de produits chimiques, on relève 148 chimistes, savants, faisant des recherches, et 75 techniciens seulement : dans la Société Bayer, on trouve 145 chimistes se livrant à des travaux personnels. Chaque fois qu'un de ces savants découvre une substance nouvelle, elle est aussitôt brevetée; les usines ont ainsi un nombre formidable de brevets, si bien que la France, où aucune organisation semblable n'existe, ne peut lutter contre la concurrence allemande. La responsabilité de cet état de choses incombe plus à notre haute industrie qu'aux Universités, qui sont toutes prêtes à recevoir et à former des chercheurs.

En terminant cet exposé déjà trop long, je suis heureux de constater les grands progrès que l'Enseignement supérieur a faits en France depuis trente ans : sous le rapport de l'enseignement général et des travaux de recherches, nous sommes aujourd'hui en mesure de lutter avec les autres nations, et nous avons la satisfaction de voir nos thèses de doctorat à un niveau scientifique supérieur à celles des autres pays. Nous sommes en retard dans l'organisation des relations entre l'enseignement théorique et les Écoles techniques et dans l'emploi des savants par la haute industrie ; nous avons constaté là une regrettable confusion de fonctions, une dispersion funeste d'énergie et d'argent, et même des lacunes à peu près complètes. C'est à mettre cette fonction de l'Enseignement supérieur scientifique au niveau des autres que doivent maintenant tendre surtout nos efforts.

VII

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR[1]

Par Ch. SEIGNOBOS

Maître de conférences à la Faculté des lettres de l'Université de Paris.

Mesdames, Messieurs,

Je voudrais tâcher de dégager les principes généraux sur lesquels repose l'organisation des écoles professionnelles de Lettres en France, — c'est-à-dire les Facultés et les Écoles spéciales, — et faire la critique de ce régime en examinant dans quelle mesure cette organisation s'accorde avec les conditions de la société française, qui est une démocratie et en cherchant ce qu'on pourrait faire pour l'y adapter. Il ne peut être question ici que d'une revue et d'une critique générale et sommaire; je n'essaierai pas d'entrer dans le détail des différents enseignements que vous connaissez mieux que moi; pas davantage je ne prétends en faire l'histoire, vous la trouverez dans le livre bien connu de M. Liard. Mais je ne puis me dispenser de vous rappeler les conditions

1. Cette conférence a été développée sous la forme d'une étude publiée dans la collection du Musée pédagogique : *Le régime de l'enseignement des Lettres : analyse et critique*.

historiques d'où est sorti le régime actuel : je dois vous indiquer l'évolution ou plutôt la révolution qui l'a produit, parce qu'elle est la clef de ce qui reste de contradictoire dans notre organisation et notre vocabulaire.

I. — Historiquement notre régime d'écoles de Lettres a ses racines dans la vieille Université du moyen âge, mais il n'y a que des racines; de tous les enseignements d'Universités c'est celui qui s'est le plus éloigné du type de l'ancien régime.

1° L'origine historique est la *Faculté des arts*, qu'on appelle en Allemagne *philosophie*. Mais la Faculté des arts n'était qu'une école préparatoire aux trois Facultés pratiques, théologie, droit, médecine. Elle s'était dispersée dans les collèges, où elle est devenue notre enseignement secondaire. L'enseignement supérieur des Lettres, portant sur les mêmes matières que l'enseignement des collèges, s'est créé depuis le XIXe siècle par deux procédés très différents dans les deux pays qui avaient jusque-là le même système, la France et l'Allemagne.

L'Allemagne a gardé le mécanisme extérieur du moyen âge, une quatrième *Faculté* pour toutes les études théoriques, sciences objectives et sciences de l'homme, c'est la Faculté de « philosophie ». On l'a grossie et nourrie en y créant des chaires nouvelles de toutes les sciences; à la philologie, la littérature

et l'histoire, on a ajouté les beaux-arts et la musique. On y a nommé professeurs les hommes qui s'étaient fait connaître comme savants par leurs travaux personnels sur la branche qu'on les chargeait d'enseigner. Il n'y avait là peut-être qu'une tradition irréfléchie du moyen âge, l'idée naïve : Nous voulons faire enseigner la science, nous allons prendre de grands savants. — Comme on n'avait pas créé d'écoles spéciales, la Faculté reçut tous les étudiants qui se préparaient à une carrière où l'on avait besoin de connaître une des branches étudiées à cette Faculté. La plupart étaient des apprentis professeurs. Mais j'ai vu encore à Goettingen les étudiants en agriculture inscrits à la *Faculté de philosophie*.

En France, on est parti du principe opposé; on a voulu séparer l'enseignement de la science, le professeur du savant; réunir dans un établissement spécial les jeunes gens destinés à une même carrière et les mettre sous la direction de professeurs chargés uniquement d'enseigner. On a donc créé des *écoles spéciales* à petit nombre d'élèves et de professeurs, — l'École normale a dix ou douze professeurs de Lettres pour préparer les apprentis professeurs de l'enseignement secondaire ; — puis l'École des Chartes pour les apprentis archivistes.

Mais en même temps Napoléon avait voulu res-

taurer l'appareil extérieur des anciennes Universités, il avait créé des Facultés en sectionnant les *Arts* en deux, *Sciences* et *Lettres*. C'étaient des Facultés imitées des collèges, des Facultés à cinq professeurs (littérature antique, française, étrangère, philosophie, histoire), répandues en grand nombre sur le territoire (la Restauration les a réduites à dix-sept). N'ayant aucun travail à leur donner à faire, on les chargeait de faire passer les examens, y compris le baccalauréat, resté un grade de Faculté comme au temps où les collèges étaient une portion de l'Université, mais qui ne constatait plus maintenant que des études d'enseignement secondaire. Ces professeurs de Faculté, n'ayant pas d'étudiants, faisaient leurs cours pour les oisifs de la ville.

Ainsi, en appliquant le procédé de la « division du travail », on a eu des Écoles spéciales à élèves mais sans enseignements scientifiques et des Facultés sans étudiants. Les Écoles spéciales ont été amenées peu à peu à élargir leur enseignement pour donner une instruction générale à leurs élèves et elles se sont transformées. — L'École normale est devenue une petite Faculté des Lettres, la seule Faculté de France qui eût des étudiants. L'École des Chartes a été un fragment de Faculté des Lettres pour l'étude du moyen âge. — Les Facultés sont restées des bureaux d'examens pour conférer les grades et des

Universités populaires pour la bourgeoisie. La grande majorité des apprentis professeurs qui, normalement, auraient dû être étudiants, restaient dans les collèges comme répétiteurs ou chargés de cours et n'avaient avec la Faculté d'autres contacts que d'aller y passer la licence. La plupart enseignaient sans avoir jamais reçu aucun enseignement autre que celui qu'ils donnaient à leur tour. Le régime avait abouti à la fois à faire le vide dans les établissements supérieurs et à déprimer l'enseignement secondaire.

On a eu en France, même avant la guerre de 1870, le sentiment que l'expérience avait condamné le régime perfectionné de la « division du travail » et prononcé en faveur du régime primitif, le régime allemand. Duruy a introduit en France le régime qui venait de donner à l'Allemagne une supériorité incontestée dans les sciences philologiques et historiques. Il l'a fait avec les moyens restreints dont il disposait. A côté de l'ancien mécanisme qu'il ne pouvait ni supprimer ni transformer, il a créé une nouvelle école, l'*École pratique des hautes études*, qui, malgré son titre est, non plus une École à la française, mais une Faculté allemande, où l'enseignement est confié à des savants pour former des savants en leur apprenant, par la pratique, les procédés du travail scientifique.

Le mouvement a été accéléré par la guerre de 1870 qui a donné aux Français une tendance à adopter les institutions allemandes. Il a été admis dès lors que l'Université d'enseignement allemande était le type idéal d'école supérieure. Les deux pays avaient divergé depuis la Révolution et abouti à deux régimes différents. La France a abandonné son régime et adopté celui qui s'était formé en Allemagne par l'évolution du XIXe siècle, c'est-à-dire dans sa forme perfectionnée. Elle a reconstité des Universités. Elle a augmenté rapidement le nombre des professeurs, elle a créé des bibliothèques et des salles de travail. Elle a attiré les étudiants, surtout ceux qui se destinent à l'enseignement secondaire. Elle a organisé un enseignement approprié à des étudiants. La Faculté des Lettres française est devenue très semblable à la Faculté allemande. Le nombre des professeurs n'est pas aussi grand, sauf à Paris; l'affiche des cours est moins longue, les étudiants sont moins nombreux. Mais le régime est le même, il commence déjà à donner l'impression de la vie.

Ce nouveau régime s'est formé par une transformation graduelle quoique rapide des anciennes Facultés. On n'a pas fait une refonte d'ensemble, on n'a même supprimé aucune des pratiques de l'ancien système.

Les deux Écoles spéciales ont été conservées.

L'École des Chartes, amenée dans les bâtiments de la Faculté des Lettres, garde son existence distincte. L'École normale vient d'être transformée par un décret, qui la relie à la Faculté des Lettres, c'est la seule brèche faite au système. L'École des hautes études, créée pour suppléer à l'insuffisance scientifique de la Faculté, est restée intacte et même s'est accrue d'une section des sciences religieuses. (Je ne parle pas de l'École du Louvre, de l'École des beaux-arts, de l'École des langues orientales, car on peut discuter si elles doivent être considérées comme écoles professionnelles de Lettres.)

Les Facultés mêmes ont conservé leurs anciens caractères à côté des nouveaux. En devenant établissements d'enseignement scientifique pour les étudiants, elles n'ont pas cessé de rester bureaux d'examens pour l'enseignement secondaire, établissements de conférences populaires pour le public.

Voilà pourquoi le régime de notre enseignement des Lettres a un aspect hybride et compliqué : c'est qu'il est une combinaison de deux régimes contradictoires superposés. Ce n'est pas une preuve qu'il soit mauvais : il n'est pas démontré que la complication soit un mal, elle peut permettre une vie plus variée. Ce qui choque le plus à première vue, ce sont les doubles emplois. Il est facile de relever dans les quatre établissements de Paris — sans compter le Collège de

France — des cas où plusieurs professeurs enseignent la même chose. Mais il n'y a jamais de mal à avoir plusieurs spécialistes travaillant dans une même branche de la science, car ils ne font pas les mêmes travaux. Il ne peut y avoir d'inutiles que plusieurs enseignements sur le même sujet; et encore est-ce une apparence. Si on groupe les enseignements en France de façon à éviter tous les doubles emplois, chaque branche de science sera enseignée par un seul professeur, et voilà une branche perdue pour une génération si le professeur est mauvais — ce qui arrive.

On ne condamne donc pas le régime en constatant qu'il est compliqué et inconhérent. Mais il est certain qu'il n'est pas le produit d'une délibération méthodique. Il se compose de deux parties. La partie française est conservée par respect pour la tradition et pour les situations acquises et par ennui de changer; la partie allemande a été introduite par imitation. Aucun de ces motifs n'est inspiré par l'idée consciente d'adapter le régime des écoles supérieures aux conditions de la France contemporaine, c'est-à-dire d'une démocratie libérale.

II. — Voyons donc si nos Écoles et nos Facultés s'accordent avec notre démocratie, et ce qu'il y aurait à faire pour les y adapter. Veuillez m'excuser si je suis obligé de poser quelques principes un peu

généraux sur les rapports entre la démocratie et l'enseignement supérieur : il s'agit de préciser quelle doit être l'œuvre des écoles de cet ordre dans un pays démocratique libéral, dont la constitution sociale et politique tend à s'établir sur des principes rationnels de liberté individuelle et d'équité.

Les écoles de l'ordre des Lettres ont pour objet essentiel d'étudier et d'enseigner une branche des sciences. Les noms ici correspondent très mal aux choses parce que les conceptions ont changé. Je ne parle pas des mots *Normale*, *des Chartes ;* l'un ne signifie rien et l'autre signifie une sottise, car les « Chartes » ne sont qu'une portion infime des archives. Mais le nom de *Lettres*, comme le vieux mot *Arts* qu'il a remplacé, désigne une école où l'on apprend un métier de « littérateur », l'art de faire des discours ou des vers. Il reste une trace de cette conception dans l'affiche de la Faculté de Paris. Les chaires et conférences créées récemment s'appellent *littérature grecque* ou *latine*, ce qui veut dire étude ou histoire de la littérature ; mais notre cher doyen, M. Croiset, est encore professeur « d'éloquence grecque ».

Tout le monde sera d'accord aujourd'hui pour reconnaître que la matière de l'étude des Facultés et des écoles spéciales est l'ensemble des sciences psychologiques et historiques. Toutes les branches de grammaire, de littérature, de doctrines philosophiques,

sont devenues des sciences historiques. Le reste de la philosophie rentre dans les sciences psychologiques. Ce qui paraît sortir de ce terrain, ce sont trois études qui sont au point de contact entre les phénomènes naturels et les phénomènes humains, la phonétique physiologique, la géographie physique, la pathologie psychologique. Si on faisait rentrer à la Faculté des Lettres le fragment des sciences historiques égaré à la Faculté de droit, l'histoire du droit et de la vie économique, en rendant à l'École de droit son caractère d'école professionnelle, l'enseignement des Lettres s'étendrait sur tout le terrain des sciences de l'homme, sciences psychologiques et sciences sociales. Il resterait à la Faculté des Sciences toutes les sciences objectives.

Or, les sciences de l'homme se trouvent vis-à-vis d'une démocratie dans une position beaucoup plus difficile que les sciences objectives. Car ces sciences, qui sont les sciences de la matière, fournissent une prise sur la matière et donnent lieu à des applications matérielles, celles qu'on appelle *pratiques*, parce qu'elles donnent des avantages matériels, pondérables et indiscutables. Mais les sciences de l'homme n'ont pas d'application pratique dans le sens courant. Les *Sciences* se font accepter en s'adjoignant des instituts techniques et, dans les différents pays, des écoles professionnelles adaptées aux besoins de

la région : les *Lettres* ne peuvent pas avoir d'écoles d'application. On a parlé il est vrai d'adapter chaque Faculté aux conditions locales, en recommandant d'étudier spécialement les phénomènes locaux, dialectes, histoire, géographie du pays. Mais cette localisation n'est possible que pour quelques branches des « Lettres » ; elle n'a aucun sens pour l'étude des littératures, pour la philosophie, pour la plus grande partie de l'histoire. Et même pour faire vivre les études locales faut-il que les gens du pays s'intéressent à leur dialecte, à leur histoire ; ce n'est pas là un intérêt pratique.

Il faut bien se dire qu'une société démocratique n'entretiendrait pas indéfiniment un système d'écoles qui ne servirait à rien. A quoi donc peut servir l'étude et l'enseignement des sciences de l'homme? La réponse est simple. Elle sert à connaître et à comprendre l'*homme*, ses sentiments, ses motifs, ses actes, sur lesquels sont établies les relations entre les hommes, c'est-à-dire la société. Elle est donc la préparation à toutes les carrières dans lesquelles on a besoin de comprendre soit les motifs humains soit les ressorts de la société, c'est-à-dire les phénomènes psychologiques et sociaux. Ce sont essentiellement les carrières où le travail consiste surtout à diriger des hommes ou à débrouiller leurs rapports entre eux, toutes les professions d'éduca-

teur ou d'administrateur, l'enseignement, l'application des lois, l'administration. L'enseignement des sciences de l'homme est donc la préparation rationnelle pour former des hommes de direction, ceux qu'on appelle parfois improprement « une élite ». C'est la préparation des professeurs, des avocats et juges, des fonctionnaires ; il faut y joindre les directeurs des dépôts de documents et d'instruments de culture (archivistes et bibliothécaires).

Une société démocratique a besoin de beaucoup d'hommes qui aient reçu cette éducation. Elle a même besoin que tous les hommes l'aient reçue dans une mesure partielle, puisque, pour des raisons pratiques, ils n'ont pas le temps de la recevoir complète. Elle en a besoin parce qu'une société démocratique libérale est un produit de civilisation, très long à créer : c'est le produit d'une évolution lente, qui n'a abouti que par un concours exceptionnel de hasards, au XIXe siècle seulement et dans un seul coin du monde. C'est un arrangement contre lequel luttent toutes les inclinations naturelles de l'homme. L'homme est par nature conservateur, autoritaire, aristocrate, superstitieux, routinier, c'est ce qu'il est encore dans le monde entier, excepté quelques sociétés européennes. Voilà le courant naturel qu'il faut remonter sans cesse pour maintenir un régime libéral, démocratique et rationaliste. L'homme n'y

arrive qu'en se cultivant, c'est-à-dire en prenant conscience de ses tendances naturelles, ses passions, ses préjugés, et de ceux des autres. C'est cette connaissance qui lui permet de prendre des précautions contre lui-même et contre les autres et de se défendre contre les oppresseurs et les exploiteurs. C'est un progrès des sciences de l'homme, de la psychologie empirique et de l'histoire, qui a préparé la Révolution française et l'établissement de la liberté de pensée. La science de l'homme est restée le procédé pratique de lutte contre les tendances au privilège et à l'absolutisme politique et religieux. — Elle habitue à porter la méthode rationnelle même dans les sentiments, et par là elle soustrait la vérité scientifique au respect de la tradition et met la pensée à l'abri des vieilles autorités religieuses. — Elle fait prendre conscience des passions instinctives et par là permet d'apercevoir nettement la justice abstraite qui est l'équité, et de la maintenir contre tous les égoïsmes d'individus, de famille, de classes, de pays. Elle est donc la garantie de la vérité et de la justice contre les ennemis naturels de la démocratie, l'iniquité aristocratique et l'autorité en matière de pensée, qui sont aussi les ennemies de la science.

La science de l'homme est donc unie à la démocratie par un intérêt commun. Mais cette solidarité,

on a mis longtemps à l'apercevoir. Presque tout le XIXe siècle a été élevé dans l'idée que la culture psychologique est un luxe aristocratique ; la démocratie était regardée comme l'adversaire irréductible de la science. On pensait qu'en arrivant au pouvoir, les démocrates détruiraient toute la vie intellectuelle, par envie contre un luxe de privilégiés. Suivant la formule de Macaulay, la civilisation périrait par l'invasion des « Barbares du dedans ». J'ai connu un temps où nous hésitions à être républicains, par crainte que la République ne fût incompatible avec la culture de l'esprit. Naturellement les partisans de la démocratie répondaient à cette animosité des lettrés par une défiance envers les études de Lettres, qu'on leur présentait comme un luxe de privilégiés.

A la fin du XIXe siècle, dans un moment d'inquiétude, il s'est fait en France un rapprochement brusque entre la démocratie et la science de l'homme, contre les adversaires communs; c'est ce qu'on a appelé « l'union des travailleurs intellectuels et manuels ». On a été pris l'un pour l'autre d'un amour ardent et sincère, je le crois, un amour en coup de foudre; il s'agit de le transformer en un mariage durable. Il n'est pas besoin de démontrer que notre science y est intéressée autant que la démocratie. Ce n'est pas avec des donations aristocratiques que les établissements d'enseignement peuvent vivre et s'ac-

croître : il faudra obtenir l'argent des Chambres qui représentent la démocratie. C'est donc une question vitale pour nos écoles de prendre une forme qui les rendent sympathiques. Elles doivent faire voir clairement à quoi elles servent. Elles doivent aussi adapter leur organisation au principe de toute démocratie, qui est l'équité, c'est-à-dire la résolution de juger chacun d'après sa valeur individuelle. Pour décider si notre régime est conforme à ces deux conditions, je vais passer en revue ses éléments constitutifs, professeurs, étudiants, enseignement.

III. Les professeurs de l'enseignement supérieur, Facultés ou Écoles spéciales, sont choisis parmi les hommes qui se sont fait connaître par des travaux personnels sur la science qu'ils doivent enseigner ; pratiquement la plupart ont été nommés à la suite de leur thèse de doctorat. Nos thèses sont des œuvres scientifiques originales qui prouvent l'aptitude à travailler et à faire avancer la science : quelques-unes sont des œuvres considérables. Le niveau scientifique en a monté constamment. Le doctorat ainsi conçu n'est pas un mauvais criterium, surtout aujourd'hui qu'on vient de le débarrasser du dernier débris de l'ancien régime, la thèse latine obligatoire. La preuve, c'est que presque tous les spécialistes en érudition, en histoire, en philosophie, sont des professeurs des Facultés ou des Écoles.

Ainsi on a fait passer dans la pratique le principe emprunté à l'Allemagne, que l'enseignement supérieur ne doit pas être séparé de la science. Les professeurs sont avant tout des savants, ils sont jugés plutôt sur leur production scientifique que sur leur habileté à enseigner. Et cela est raisonnable. Un savant, même s'il enseigne mal au sens étroit, — s'il fait mal son cours, — enseigne bien au sens large en donnant l'exemple du travail personnel ; en outre, par sa réputation scientifique au dehors, il donne à l'établissement dont il est membre un prestige qui attire les étudiants, et quand ils sont arrivés, attirés par un nom, ils trouvent auprès des professeurs moins connus l'enseignement qu'ils sont venus chercher. Il n'y a donc aucun avantage à distinguer officiellement les « chercheurs » (*Forscher*) et les « enseigneurs » (*Lehrer*) ; au contraire, en opérant pêle-mêle, ils se complètent et se fortifient mutuellement ; les savants apportent leur prestige et leur exemple, les professeurs leur action pédagogique.

Nous n'avons pas en France le stage du *privat-docent* ; on a essayé d'acclimater l'institution, elle n'a pas réussi et il n'y a pas à la regretter, c'est une institution aristocratique. Nous n'en avons pas besoin : en France l'enseignement supérieur se recrute surtout parmi les professeurs de l'enseignement secondaire. Cela veut dire que les aspirants à

l'enseignement supérieur trouvent dans un lycée les moyens de vivre jusqu'au moment où ils ont eu le temps de faire leurs preuves comme savants. Ce procédé de recrutement relève le niveau du personnel secondaire ; il n'est nulle part plus élevé qu'en France : aucun personnel d'enseignement supérieur n'a un recrutement plus démocratique. C'est la solution la mieux appropriée à une démocratie. Je ne vois rien à changer de ce côté.

Peut-être le procédé de désignation des professeurs est-il un peu moins bien adapté à la démocratie. On a adopté le régime allemand ; les candidats sont présentés par le corps des professeurs titulaires et nommés par le ministre. On fait ainsi une part aux deux forces intéressées à l'enseignement supérieur : le corps enseignant, la nation représentée par le ministre. L'inconvénient du système, c'est qu'en fait, le conseil de la Faculté est un corps trop peu nombreux où agissent les influences personnelles : le ministre est remplacé par les bureaux ou le cabinet. Il est difficile pourtant d'imaginer un autre mécanisme. Mais on l'améliorerait peut-être si on le combinait avec le procédé de désignation adopté en Italie : consulter aussi l'ensemble des professeurs de la même spécialité, dans tout le pays, surtout s'ils étaient invités à donner un avis motivé et à discuter les titres des candidats.

IV. Les étudiants forment officiellement deux catégories qui ne portent pas le même titre. Ceux des anciennes écoles spéciales sont recrutés par un concours et qualifiés *élèves ;* le nom d'*étudiants* est réservé aux jeunes gens qui viennent dans les Facultés s'inscrire librement ; encore a-t-il fallu lutter contre la tradition des écoles spéciales et le souvenir de l'enseignement secondaire. Les étudiants en lettres de Paris, en fondant leur Association, s'étaient même appelés *élèves* de la Faculté des Lettres. On est parvenu à faire prévaloir le nom d'étudiants, mais seulement dans les Facultés.

Ce qui est beaucoup plus difficile à modifier, c'est le recrutement par concours. Il a des inconvénients graves, quel que soit le mode de concours. — Il retire de la masse des étudiants un groupe dans lequel il fait naître un sentiment corporatif. — Il assure un privilège durable en récompense d'un effort d'ordinaire court et excessif, au détriment du travail continu. — Il donne une prime excessive à l'aptitude à passer des examens, c'est-à-dire à tromper un examinateur.

Ce concours d'entrée ne peut pas être constitué par des épreuves scientifiques comme les diplômes d'études, puisqu'il s'agit de juger des jeunes gens qu'on n'a pas vu travailler, et qui n'ont pas encore eu les moyens de travailler ; il consiste forcément en

épreuves scolaires conventionnelles, étrangères à tout esprit scientifique. Je ne parle pas du concours d'entrée de l'École des Chartes : avec son thème latin, on dirait qu'il a été conçu sous la Restauration. Mais la série des compositions du concours de l'École normale, pour être moins ridicule, n'est pas moins meurtrière. — Ce qui est grave surtout, c'est que la préparation à ce concours maintient en France des institutions contraires à l'esprit de notre nouveau système d'enseignement supérieur. Ce régime repose sur l'union organique entre les établissements secondaires et supérieurs. Dès que le jeune homme a terminé ses études secondaires, dès qu'il est bachelier, sa place est à la Faculté : c'est là qu'il doit trouver l'enseignement scientifique élémentaire, là aussi qu'il peut faire la preuve de ses aptitudes : si l'on veut maintenir un concours, c'est entre les étudiants qu'on doit l'établir, c'est sur le travail des étudiants à l'Université qu'on peut les juger honnêtement. Mais la préparation artificielle au concours des Écoles spéciales maintient dans nos établissements secondaires cette usine à concours appelée la *rhétorique supérieure* qui vient s'insérer entre les deux enseignements et en empêche le contact. Il serait trop long d'analyser tous les méfaits de cette institution. Le plus grave, c'est qu'elle soumet les jeunes gens, à des méthodes de chauffage qui leur font prendre

des habitudes contraires au travail scientifique et rebutent ceux qui n'ont pas l'aptitude à ces exercices artificiels. La réforme de l'École normale va être l'occasion de réformer ce régime, car le décret a évité de résoudre la question. La solution rationnelle, puisqu'on a voulu conserver un concours, c'est de l'établir entre les étudiants licenciés des différentes Facultés de France, ce qui permettrait de choisir d'après des aptitudes déjà montrées à une branche d'études et de recruter pour chaque section le nombre de Normaliens dont on aurait besoin. On obtiendrait ainsi la fusion qu'on a désiré établir entre l'École normale et les Facultés, on fondrait dans la masse des étudiants les élèves privilégiés. On pourrait procéder de même pour l'École des Chartes ; on aurait alors établi l'unité dans le corps des étudiants, dans la mesure où elle est possible.

Par la force des choses, il y aura toujours deux espèces d'étudiants ; ceux qui aspirent à une carrière qui sera leur moyen d'existence et viennent à l'Université demander le diplôme exigé pour entrer dans la carrière ; ceux qui cherchent seulement à s'instruire et viennent faire des études désintéressées ; ce sont ceux que la terminologie naïve des Facultés appelait « auditeurs bénévoles » (qui ont la bienveillance de venir garnir les bancs). On a cru autrefois que les établissements d'enseignement

supérieur pouvaient vivre des études désintéressées : dans ma génération nous nous imaginions les universités allemandes sur ce modèle ; j'ai été très surpris, en arrivant à Gœttingen, de trouver que tous les étudiants en philologie et en histoire se destinaient à être professeurs. C'était évidemment une illusion, de tout temps la Faculté des arts a été l'asile des prolétaires intellectuels en quête d'un gagne-pain. Dans une société démocratique surtout, la masse des étudiants — et les plus sérieux — se composera forcément de gens qui ont besoin d'une carrière pour vivre ; ce seront des apprentis professeurs, archivistes, bibliothécaires. L'enseignement devra donc être organisé en vue de ce besoin, il sera une préparation professionnelle.

Or, dans toutes les carrières, il faut deux sortes de préparation, — l'une générale qui consiste à connaître l'espèce de phénomènes au milieu desquels on doit se mouvoir (dans l'ordre des Lettres, ce sont les phénomènes humains) — l'autre, spéciale, qui fournit les renseignements pratiques et donne les habitudes dont on aura besoin pour le travail spécial de la carrière (c'est ici la préparation pédagogique et la technique des archives).

L'arrangement le plus rationnel a été formulé par Renan dans une phrase que rappelait ici M. Appell : nous pouvons la reprendre, car la question se pose

de même pour les Lettres que pour les Sciences. Il faut d'abord un établissement commun de science pure où tous les étudiants sont réunis, puis des écoles spéciales où ils se séparent de façon que chaque groupe fasse les études nécessaires à une carrière particulière.

La réforme de l'École normale a été conçue d'après ce principe : elle incorpore tous les apprentis professeurs dans la Faculté des Lettres de Paris. On pourrait concevoir une modification, qui permettrait d'en attribuer une partie aussi à d'autres Facultés : il suffirait de laisser les Normaliens achever leurs études jusqu'au diplôme d'études dans les Universités des autres villes de France. L'École normale serait placée après les études en Faculté et deviendrait un institut d'application pédagogique. Quand la réforme sera faite, l'idéal sera réalisé pour les futurs professeurs, c'est-à-dire pour la grande masse des étudiants. Il ne serait pas difficile d'étendre la mesure à l'École des Chartes, d'en faire un institut d'application pour les archivistes et bibliothécaires. Il n'y aurait pas là seulement un avantage de symétrie, on y gagnerait de tenir un compte plus exact des conditions de la pratique dans l'éducation des archivistes. La plupart des archives contiennent surtout des documents d'histoire moderne ; or, l'enseignement actuel a été calculé en vue des documents

du moyen âge : l'étude des documents modernes, qui remplira la vie active de l'archiviste, n'y est représentée que par les dernières leçons d'un cours d'institutions de la France.

Mais il reste la question la plus délicate. Doit-on faire rentrer dans l'enseignement de l'ordre des Lettres les études préparatoires aux carrières de la vie publique, juges, avocats, administrateurs, employés des ministères, diplomates? Ces études sont jusqu'ici restées sans aucun lien avec l'étude des sciences humaines, pour des raisons historiques, parce qu'elles ont été créées par des hommes d'une autre origine. Faut-il assimiler l'École de droit à un institut professionnel technique? Cela conduirait à envoyer les futurs étudiants en droit, d'abord à la Faculté des Lettres. Ce serait le pendant exact de ce qui vient d'être fait pour les Facultés des Sciences, quand on y a transporté l'année préparatoire aux études de médecine (« le P. C. N. »). C'est évidemment la solution rationnelle, elle a été adoptée dans quelques pays, à Genève, par exemple. On l'avait admise aussi théoriquement en France, puisqu'on obligeait les étudiants en droit à prendre des inscriptions aux Facultés des Lettres ; en fait, cette inscription est restée une formalité. La réforme s'est heurtée à la répugnance du personnel juridique. Et même, quand on a éprouvé le besoin d'une prépara-

tion aux carrières d'administrateur, on a préféré créer une École spéciale « des sciences politiques », établissement privé, mais modelé sur les écoles spéciales d'État. Là se donne non seulement l'enseignement professionnel spécial, mais un enseignement des sciences historiques parallèle à celui de la Faculté.

La grande réforme rationnelle serait évidemment de réunir tous les enseignements de science pure dans un établissement unique et de transformer les autres écoles, y compris la Faculté de droit, en écoles d'application, où la durée des études serait différente suivant la carrière. L'École des hautes études pourrait rester ce qu'elle est, elle n'a pas d'élèves spéciaux et n'est qu'une section de la Faculté des Lettres.

Quant aux étudiants désintéressés, il est très désirable de les attirer. Les Facultés paraissent y avoir très bien réussi, à ne regarder que le chiffre des étudiants qui croît d'année en année. Mais c'est une apparence qui va se dissiper avec la loi militaire nouvelle, quand le désintéressement des licenciés ès lettres aura perdu son intérêt. Il reste deux catégories qu'il faut travailler à attirer ; les femmes et les étrangers.

La démocratie a un intérêt spécial à ce que les femmes fréquentent l'Université ; c'est là qu'on

peut le mieux contrebalancer l'action continue exercée sur elles par les ennemis de la démocratie. Les femmes n'ont pas été les soutiens du régime démocratique, leurs inclinations les portent en sens contraire et encore plus leur éducation.

La démocratie a intérêt aussi à attirer les étrangers, car un étranger qui vient faire des études en France devient toujours un ami de la France, et la démocratie française n'aura jamais assez d'amis dans le monde, où tous les adversaires de la démocratie travaillent sans cesse à la décrier ; les étrangers qui auront connu la France peuvent contrebalancer ce travail en disant ce que la France est réellement.

C'est donc une question importante de savoir comment attirer les femmes et les étrangers. Pour les femmes, nous devrons ouvrir très largement la Faculté, il faut surtout établir le contact direct avec l'enseignement secondaire des filles ; il est irrationnel que leur certificat de sortie ne soit pas reçu à la Faculté : il doit être tenu pour l'équivalent du baccalauréat.

Pour les étrangers, on a constaté que ce qui les attirait en Allemagne c'est la facilité d'obtenir un diplôme qui prouve leurs études. On a donc créé des diplômes français, le doctorat d'Université, le diplôme d'études françaises pour les femmes, et on a beaucoup amélioré la situation. Mais il reste encore

à faire. Les étrangers qui voudraient faire toutes leurs études en France ne le peuvent pas ; ils n'y trouvent pas l'enseignement supérieur élémentaire nécessaire à des débutants. Un Américain qui a bien vu notre régime, avec cet esprit juste et précis des Américains, M. Haskins, dit que l'enseignement des Facultés françaises ne convient qu'à des étudiants qui ont fini leurs études, à des docteurs ; il détourne les débutants de venir en France. C'est évidemment la principale lacune de notre régime ; nous n'avons pas d'enseignement de première année. La cause en est probablement double : 1° les meilleurs étudiants trouvent une préparation élémentaire dans les doubles rhétoriques et la première année de l'École normale ; 2° la licence, avec ses épreuves artificielles, a rendu impossible d'organiser dans la Faculté un enseignement méthodique.

Ainsi toutes les mesures que nous proposons pour accroître le nombre des étudiants, et supprimer ce qui reste d'irrationnel dans notre système, convergent vers une même réforme : Pour faire de la Faculté la continuation directe de l'enseignement secondaire, pour en faire la préparation scientifique à l'enseignement du droit ; pour y attirer les femmes, pour obtenir que les étrangers viennent non seulement perfectionner, mais faire leurs études

en France, il faut y organiser un enseignement scientifique élémentaire.

L'enseignement supérieur porte encore la trace des réformes rapides qui l'ont transformé. Il lui est resté des débris de son origine, il est chargé encore de deux de ses anciennes tâches. Il est encore un bureau d'examen pour le baccalauréat, on l'a allégé un peu, mais la seule réforme rationnelle est celle du projet de loi Combes, de 1895 : remettre aux professeurs de l'enseignement secondaire le droit de donner le certificat de sortie aux élèves. L'enseignement supérieur reste dans les Facultés de province une université populaire. Faut-il lui enlever cette tâche? Peut-être serait-il plus rationnel d'adopter deux solutions différentes pour les grandes et pour les petites universités. Les grandes ont des étudiants et des moyens de travail ; le professeur peut se borner à la science et à l'enseignement. Dans les petites, qui ont peu d'étudiants et des moyens de travail imparfaits, on pourrait constituer les professeurs en un corps de savants chargés d'assurer au public de la ville une série de conférences et leur laisser une grande liberté d'aller et venir pour leur travail.

En outre, l'enseignement n'a pas eu le temps d'organiser son plan d'études. On a commencé par le haut, on a organisé les années préparatoires à

l'agrégation. La création du diplôme d'études a commencé par l'histoire ; elle va être étendue aux autres branches. C'est une bonne réforme, elle donne le diplôme pour sanction à un travail scientifique véritable, elle laisse l'étudiant étudier, et ne le transforme pas en un candidat.

Mais les deux premières années d'études sont restées sans organisation. Les étudiants sont abandonnés à eux-mêmes au moment où ils auraient le plus besoin d'être dirigés, quand ils arrivent à l'Université. La faute en est à la licence qui a conservé le vieux type d'épreuves improvisées. La réforme devrait donc porter à la fois sur la licence et sur l'enseignement de première année. Je ne puis en donner le détail. Mais le principe paraît évident. Il y a deux degrés dans la science ; le travail personnel, qui consiste à créer la science sur un point spécial, ne peut venir qu'en dernier ; le premier degré, c'est l'initiation à la méthode et aux résultats généraux de la science. L'organisation normale (déjà à peu près réalisée dans la Faculté des sciences) consiste à avoir parallèlement un ensemble de cours généraux où l'on expose les résultats généraux et l'état des questions, (ce qu'on faisait déjà à l'Ecole normale) — et des exercices pratiques où l'on apprenne à manier les instruments du travail, bibliographie, explication des textes, critique. — Le cou-

ronnement rationnel de cet enseignement doit être la licence : elle doit être transformée, suivant le modèle donné par la Faculté des sciences, en certificats donnés après des épreuves pratiques et qui sont la constatation de connaissances générales.

J'arrive ainsi à la conclusion. Je dois avouer qu'elle m'a étonné moi-même : j'ai été surpris de trouver si peu de chose à changer à ce qui existe. Peut-être suis-je devenu trop vieux et ai-je perdu la faculté d'imaginer un régime différent de la réalité.

Je ne vois rien à changer à notre recrutement de professeurs et d'étudiants. C'est le plus démocratique qu'il y ait au monde. Il pourrait cependant l'être davantage : on peut concevoir qu'on diminue les frais, qu'on augmente les bourses, surtout qu'on trouve des carrières nouvelles pour les étudiants des Lettres qui sont vraiment une élite par la moralité et l'intelligence.

La principale réforme consisterait à séparer plus nettement l'établissement de sciences pures et l'école professionnelle, de façon à en faire la partie préparatoire commune à toutes les carrières de direction sociale, y compris celles de l'École de droit, et à relier la Faculté plus directement au lycée dont elle recevrait directement les élèves. Elle entraînerait la transformation de l'examen de licence et des

deux premières années de Faculté qui en sont la préparation. Le régime confus que nous avons encore serait remplacé par un premier degré de préparation scientifique ; le deuxième degré est déjà organisé ou va l'être par la réforme des agrégations.

VIII

L'ÉDUCATION AUX ÉTATS-UNIS

Par Ch.-V. LANGLOIS

Professeur-adjoint à la Faculté des lettres de l'Université de Paris.

Puisque cette série de conférences est intitulée : *Enseignement et démocratie*, il a semblé qu'il ne serait pas hors de propos d'y traiter la question de l'éducation ou de l'enseignement aux États-Unis. Les États-Unis sont aujourd'hui la plus grande et la plus pure (c'est-à-dire la plus typique) des démocraties qui existent et celle, sans contredit, où l'on s'intéresse le plus aux questions d'éducation. Il est vrai que d'autres auraient été plus qualifiés que moi pour parler de ces choses : je dois aller prochainement aux États-Unis ; mais j'y vais, je n'en reviens pas ; et tout ce que je vais dire, je l'ai appris dans des livres ou par des conversations.

Voici, du reste, les circonstances atténuantes que je puis invoquer pour avoir accepté d'esquisser ce tel sujet dans ces conditions. On est très bien renseigné sur l'éducation aux États-Unis. Les Américains eux-mêmes sont là-dessus intarissables en

rapports, comptes rendus, projets et controverses. De nombreux Européens de diverses nationalités, Anglais, Allemands, Français, ont été récemment en Amérique pour y étudier soit la vie nationale, y compris l'éducation, soit l'éducation en particulier, soit certains enseignements, et ils ont fait part au public de leurs impressions. Enfin quelques Européens se sont établis à demeure dans des Universités américaines, et ceux-là aussi ont consigné par écrit leurs expériences. L'ensemble de ces documents forme un amas d'une imposante hauteur[1]. Qui se serait assimilé toute cette littérature en saurait sans doute plus long, sans bouger d'ici, que le plus pénétrant des touristes. C'est pour étudier des détails précis, non pour saisir les grandes lignes, qu'il est utile de passer l'eau. — Je me propose simplement de dire, d'après un ensemble de témoignages autorisés, et, chose digne de remarque, concordants, comment un certain

1. Citons, entre autres, le Rapport de M. F. Buisson à l'occasion de l'Exposition de Philadelphie en 1876, qui n'a pas vieilli autant que l'on pourrait croire : le Rapport de M. B. Buisson à l'occasion de l'Exposition de la Nouvelle-Orléans en 1884 ; le Rapport de la Délégation française, dirigée par M. Compayré, à l'Exposition universelle de Chicago en 1893 ; les « Monographies » sur l'Éducation aux États-Unis, publiées par divers spécialistes sous l'*editorship* de M. N. Murray Butler pour l'Exposition de Paris en 1900 ; *Education in the United States of America* (dans le *Special Reports on educational subjects* de M. E. Sadler, t. X et XI, 1902) ; *Reports of the Mosely Educational Commission to the United States of America*, octobre-décembre 1903 (Londres, 1904). — Voir aussi, et surtout, *American Traits* (Boston, 1902), par H. Münsterberg.

nombre de questions très générales sont aujourd'hui posées ou résolues là-bas.

Le trait qui a frappé d'abord tous ceux qui ont étudié la démocratie américaine, c'est sa foi sincère et passionnée dans l'éducation populaire et son zèle pour la procurer. Sentiments qui sont déjà fort anciens dans ce pays neuf : « Ils croient unanimement, disait dès 1857, l'évêque anglais Fraser, que l'éducation du peuple est le plus important des intérêts sociaux, celui qui prime tous les autres. »

Or, un tel état d'esprit a été longtemps fort exceptionnel dans le monde. Il est l'antithèse de l'indifférence traditionnelle des Anglais en ces matières. Et rien de comparable, non plus, en Allemagne ni en France, où, sans doute, l'éducation du peuple a été conçue d'assez bonne heure comme indispensable, mais par les classes éclairées, libérales ou dirigeantes plutôt que par la masse populaire. Aux États-Unis, c'est le peuple tout entier qui croit en l'éducation, qui la veut et qui agit en conséquence.

Avant de considérer les manifestations de ce phénomène capital, il y a lieu d'en indiquer très sommairement les causes, qui sont profondes. « Ils estiment, écrivait l'évêque anglais d'il y a cinquante ans, qu'un peuple qui a le droit de se gouverner lui-même doit être instruit. » Et il est bien vrai que le

peuple des États-Unis est mieux placé qu'aucun autre pour avoir le sentiment de cette vérité, lui qui reçoit chaque jour en son sein des hordes incultes d'Allemands, d'Irlandais, de Scandinaves, de Polonais, de Hongrois, d'Italiens, de Syriens et d'Hébreux, et pour qui c'est une nécessité vitale de fondre promptement tous ces éléments hétérogènes : l'école américaine est naturellement l'instrument le plus efficace pour transformer les populaces d'émigrants et leur progéniture directe en citoyens américains. Mais il y a d'autres raisons. La principale est la conviction, partout répandue, que chaque citoyen a le droit, et même le devoir, de tirer tout le parti possible de ses facultés, pour son propre avantage et pour celui de la communauté. Par conséquent, chacun, homme ou femme, a *droit*, suivant ses goûts et ses aptitudes, à la meilleure éducation possible ; et c'est le *devoir* de la communauté de lui en fournir les moyens. Il est clair que ces principes sont particulièrement de mise dans un pays comme les États-Unis, où, les classes n'existant point, il n'y pas de déclassés, — où l'ambition, même sous forme de présomption, est considérée, non comme un péché mais comme une vertu, — où tout le monde peut aspirer et aspire à n'importe quoi, — bref dans une société tumultueusement démocratique et en formation, qui ne ressemble guère au vieux monde que nous connaissons.

L'enthousiasme pour l'instruction se traduit aux États-Unis par des faits qui étonnent et édifient beaucoup, à première vue, l'observateur européen. Partout, dans les grandes villes où abordent les Européens, de magnifiques et dispendieux palais scolaires ; on entend parler de libéralités colossales en faveur de l'enseignement (jusqu'à 150 millions d'un coup pour l'Université de Palo Alto). Enfin rien ne frappe davantage les visiteurs du genre de M. P. Bourget et les snobs à l'anglaise que de voir, dans les établissements américains d'enseignement secondaire et supérieur, des jeunes gens sans ressources qui, tout en étudiant, exercent, pour vivre, un petit métier tel que celui de cocher, de mécanicien ou de serviteur, sans que cela paraisse choquant ou seulement exceptionnel. On ne manque pas de déclarer que rien n'est plus américain que ce trait si pittoresque. Et c'est vrai, sans doute. Il ne faut pas oublier, pourtant, que cela s'est vu chez nous aussi, jadis, dans les Universités du moyen âge, démocraties cléricales d'où les plus pauvres n'étaient pas exclus. Souvenez-vous d'Amyot au Collège de Navarre. Ce trait, du reste, n'est pas le seul, pour le dire en passant, — et si paradoxal que cela paraisse, — par où l'Amérique d'aujourd'hui ressemble à la France et à l'Europe d'il y a très longtemps.

Il est encore une chose à propos de laquelle les Français qui ne connaissent que les institutions françaises modernes s'extasient volontiers. Le gouvernement central, tout puissant dans la France d'aujourd'hui, et qui défraie chez nous l'enseignement public, ne s'en est guère occupé jusqu'ici aux États-Unis que pour créer à Washington un Bureau d'informations, chargé de recueillir des statistiques. Les magnifiques et dispendieuses écoles que l'on voit partout aux États-Unis sont dues, non pas au Gouvernement fédéral, mais, à l'exception de celles qu'entretiennent des fondations particulières, à l'initiative et aux libéralités continuelles des autorités locales, municipales ou autres, de la ville, du comté ou de l'État (de l'un des États fédérés). Chacun prévoit et entend d'avance ce que des Français habitués à médire de la centralisation qu'ils connaissent et à vanter les régimes opposés dont ils se font une idée vague, peuvent dire à ce propos. Ils l'ont dit en effet. Mais les observateurs anglais des choses américaines se gardent bien, eux, de donner dans ces lieux communs. Comme leurs cousins d'Amérique, ils sont habitués à l'administration locale des services publics, ils en savent, par expérience, les inconvénients comme les avantages. Ce qu'ils admirent aux États-Unis, ce n'est pas le principe de la décentralisation, c'est l'empressement des corps

élus locaux à voter, et des contribuables à payer, les taxes destinées aux frais de l'instruction publique. Non seulement de l'enseignement primaire, mais de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur. Car voici la différence essentielle, à cet égard, entre l'Angleterre et l'Amérique. Tandis que, en Angleterre, on n'est arrivé que péniblement à reconnaître les devoirs de la communauté en matière d'enseignement, et encore, jusqu'à ces derniers temps, en matière d'enseignement primaire seulement, les autorités locales, en Amérique, ont depuis longtemps l'habitude, sanctionnée par la loi et la jurisprudence, d'imposer des taxes pour l'entretien d'écoles de toute espèce. Elles en imposent de fort lourdes. On ne s'en plaint pas. C'est en vérité le vœu de la majorité des contribuables que l'enseignement soit donné gratuitement, aux frais du public, à tous les degrés. Dans la plupart des États de l'Union ce vœu est réalisé pour l'enseignement secondaire de la *High School* (où tout est gratuit, jusqu'aux fournitures scolaires) ; il l'est déjà, dans quelques-uns, pour l'enseignement supérieur.

Voici maintenant un point où tous les étrangers sont d'accord pour envier l'école publique américaine. Elle est parfaitement laïque, et la *difficulté religieuse*, si aiguë, pour des raisons bien différentes, en Angleterre comme en France, n'existe pas aux

États-Unis. — En Angleterre, la difficulté religieuse tient essentiellement à ce qu'une ou deux sectes très influentes ont la prétention de faire enseigner leurs dogmes dans les écoles publiques, défrayées en tout ou en partie par de l'argent public. Or, tout enseignement religieux (même la lecture de la Bible) est rigoureusement proscrit, aux États-Unis, des écoles entretenues par les contribuables : l'enseignement religieux est réservé aux Églises. Cet état de choses s'explique très simplement par ce fait que, en Amérique, la multiplicité des sectes, dont aucune n'est capable de jouer le rôle de l'Église d'Angleterre en Angleterre, a imposé à toutes la neutralité de l'école d'abord comme un pis-aller, et bientôt comme un idéal. — En France la difficulté religieuse tient... vous n'ignorez pas à quoi elle tient. Mais, aux États-Unis, elle n'existe pas non plus de ce chef, parce que les États américains, qui ne se sentent politiquement menacés par aucune Église, ne se reconnaissent pas le droit de se mêler des écoles libres confessionnelles, dont il existe un certain nombre (pour la plupart catholiques). Enseignez ce que vous voudrez, comme vous voudrez, si vous êtes en mesure d'entretenir une école et de trouver des élèves. En fait, 92 p. 100 des enfants américains fréquentent l'école publique élémentaire, neutre au point de vue religieux. On considère le reliquat de

8 p. 100 comme un déchet qui, même à supposer que l'école primaire confessionnelle soit un danger social (ce que l'on ne pense guère) ne vaut pas la peine d'une législation exceptionnelle, restrictive du droit commun.

En résumé, un très vif, un universel désir d'apprendre et de faire apprendre, avec le ferme propos de s'élever à des modes d'activité supérieure ; tendance à la gratuité de l'enseignement à tous les degrés aux frais de la communauté ; administration locale de l'enseignement public ; pas de difficulté religieuse à cause de l'équilibre obtenu par la rivalité des sectes. — Il reste à signaler encore un trait saillant, presque aussi singulier pour les Anglais que pour nous autres continentaux, Allemands ou Français, et qui donne beaucoup à penser.

Dans les écoles des États-Unis le système de la coéducation, c'est-à-dire de l'éducation en commun des filles et des garçons depuis la plus petite enfance jusqu'à la vingtième année et au delà est très généralement pratiqué. Les Américains estiment que ce système est *naturel* en ce qu'il reproduit la structure ordinaire de la famille et de la société ; *juste* en ce qu'il place les deux sexes sur un pied d'égalité et procure à tous les individus, de quelque sexe qu'ils soient, les mêmes chances de culture ; bienfaisant, enfin, pour l'esprit, la morale et les mœurs : il affine

les garçons et fortifie les filles : il crée entre eux une camaraderie qui atténue la tension sexuelle aux âges critiques. Le système contraire de la séparation des sexes dans les écoles, qui prévaut partout ailleurs, paraît barbare et indécent aux Américains qui sont partisans de la coéducation, et ils le sont presque tous. Un étudiant américain qui, en 1901, communiqua à notre *Revue internationale de l'enseignement* ses impressions sur la France, s'exprime ainsi par euphémisme : « Le mélange des sexes n'existe pas chez vous ; cela me paraît très drôle. » Réciproquement, le professeur Münsterberg, d'origine allemande, après plusieurs années de transplantation aux États-Unis, est encore choqué du mélange, tant il est vrai qu'il n'y a guère de différence plus profonde entre les mœurs américaines et les nôtres.

Non seulement la coéducation est pratiquée dans les écoles américaines, mais l'immense majorité des maîtres dans les écoles où la coéducation prévaut, sont des femmes, des jeunes filles. Dans le deuxième quart du XIXe siècle le nombre des hommes employés dans l'enseignement était à peu près égal à celui des femmes : il n'en est plus de même aujourd'hui. Dans certains États les femmes ont à peu près chassé les hommes de la profession enseignante. Ainsi à Minneapolis, Minnesota, une ville de 200.000 habitants, il n'y a plus, paraît-il, un seul professeur mâle en

exercice dans les écoles primaires, dont les directeurs mêmes sont des femmes. A Louisville, 19 écoles mixtes sont dirigées par des femmes, 10 par des hommes. A Cleveland, 38 par des femmes, 10 par des hommes. Il y a des écoles mixtes d'un millier d'élèves, qui comportent des classes depuis cinq jusqu'à seize ans, où le personnel enseignant tout entier, sans exception, est féminin. En somme, d'après les dernières statistiques, près de 300.000 professeurs femmes enseignent dans les écoles publiques des États-Unis contre 130.000 professeurs hommes. Notez que c'est dans les États du Centre et du Nord-Ouest, où les écoles passent pour les meilleures de l'Union, que le personnel féminin l'emporte surtout ; et qu'il ne s'agit pas seulement des écoles élémentaires, mais aussi des *High Schools* qui instruisent beaucoup d'enfants jusqu'à la fin de leurs études secondaires.

Ce n'est pas ici le lieu d'exposer ce qui peut être dit, a été dit et ressassé, pour et contre ces usages ; une conférence n'y suffirait pas. On se contentera d'indiquer un argument des partisans et un argument des adversaires de l'éducation d'une démocratie par les femmes, qui découvrent l'un et l'autre des horizons faciles à sonder d'un coup d'œil. — « L'influence des femmes dans les écoles publiques, disent les partisans de l'état de choses actuel en Amérique,

est meilleure que celle des hommes. D'ordinaire elles n'ont pas les mêmes vices que les hommes : fumer, boire, conversations basses ; de plus, la participation des femmes à l'enseignement contribue à diminuer l'intervention des politiciens dans le recrutement de la carrière enseignante ». — Les adversaires répondent : « Si les jeunes filles expulsent peu à peu les hommes de la carrière enseignante, jusque dans les *high schools*, c'est parce que, n'ayant pas de famille à faire vivre, elles peuvent se contenter de salaires inférieurs. Historiquement l'école mixte n'a été, à l'origine, qu'un expédient économique. Si l'on a réuni filles et garçons dans les mêmes locaux, c'est parce qu'on n'était pas disposé à faire les frais de deux écoles, une pour les garçons et l'autre pour les filles. De même, les jeunes filles sont préférées aux jeunes gens pour administrer les écoles publiques parce que leurs services sont moins coûteux ». « *On n'avait pas encore vu une grande nation remettre l'éducation de sa jeunesse aux mains du plus bas enchérisseur* » (Münsterberg). — Je n'ajouterai, pour ma part, qu'un mot. C'est que le système de la coéducation, associé ou non à l'habitude de l'éducation par les femmes, quels qu'en soient d'ailleurs les avantages et les inconvénients théoriques, n'est possible que dans un pays où le niveau général de la moralité — au moins de la moralité extérieure —

est élevé, et où la polissonnerie est inconnue. Il ne serait pas possible dans un pays comme il y en a, où la tenue morale des garçons les mieux nés est promptement relâchée par les spectacles de la rue, les honteuses exhibitions des kiosques à journaux et le laisser-aller général des conversations. Au risque de braver le ridicule, je dis que la démocratie américaine doit en ces matières à sa tradition puritaine une dignité désirable, qui est par elle-même un puissant instrument d'éducation et qui devrait faire partie, partout, des mœurs de la liberté.

Les faits cités jusqu'à présent sont les plus apparents. Mais d'autres en découlent, moins accessibles au premier voyageur venu, très importants aussi.

Foi dans l'enseignement, organisation de l'enseignement par les autorités locales, liberté absolue de l'enseignement, — la coexistence de ces phénomènes entraîne une foule de conséquences. La principale est une extraordinaire variété. Pas de système général, imposé d'en haut. Autant de régimes et de programmes que d'autorités locales et presque que d'écoles. Des tentatives d'expérimentation nouvelles en tous sens. Conséquence naturelle de l'incoordination administrative de l'enseignement, la variété des pratiques scolaires est d'ailleurs en parfaite har-

monie avec l'esprit de la société américaine. Elle a été, pour ce motif, érigée en méthode.

L'éducation américaine se propose le développement de l'individu : permettre à l'individu de tirer parti pour le mieux de ses virtualités dans la vie — dans la vie pratique, conçue comme une mêlée, — tel est le programme. Mais tous les individus ne sont pas pareils ; tous n'ont pas les mêmes besoins. Il est donc avantageux qu'il y ait, à la disposition du public, un jeu varié d'enseignements, en vue de toutes les espèces, ou plutôt, car c'est impossible, des principaux types d'espèces. Entre ces enseignements que chacun choisisse, suivant ses goûts et ses intentions, à ses risques et périls, sous sa responsabilité. De là vient que non seulement les cours d'études diffèrent, aux États-Unis, d'un État à l'autre, d'une ville à l'autre, mais encore que chaque école se fait honneur d'en proposer plusieurs. C'est la théorie des « études électives », d'après laquelle, à chaque degré d'instruction, le droit d'option entre quantité de matières est reconnu et exercé, la théorie qui s'oppose à celle des « cours prescrits ».

On ne saurait mieux faire, pour donner une idée des positions défendues par les controversistes qui débattent inlassablement, aux États-Unis, le problème « études électives ou cours prescrits » que de résumer ce qu'ont dit récemment, là-dessus, M. Müns-

terberg (cet Allemand que ses contradicteurs accusent de voir les choses américaines avec des lunettes prussiennes et l'astigmatisme de Harvard), et un des Américains pur sang qui sont entrés en lice pour lui répondre.

J'assistais l'autre jour, dit à peu près M. Münsterberg, à un *Teachers' meeting* comme il y en a tant dans ce pays-ci. On discutait suivant l'usage sur la manière d'améliorer l'enseignement. Les uns soutenaient que tout le mal venait des cours prescrits ; il n'en faudrait plus du tout : si pleine liberté était laissée aux enfants de choisir, suivant leurs talents et leurs goûts, tout irait bien. Les autres disaient que c'était la faute des maîtres, qui n'ont ni assez réfléchi sur la théorie et le but de l'éducation ni étudié la psychologie des enfants. Je m'endormis paisiblement, et, dans mon rêve, je revécus ma propre enfance sur les bords de la Baltique. Je me souvins que, dans les premiers temps de mon séjour au gymnase, je m'intéressais passionnément à la botanique ; puis, un oncle m'ayant fait cadeau d'une sonnette électrique, aux appareils de physique ; mais j'avais un ami qui se destinait à la carrière théologique et je commençai avec lui l'étude de l'arabe. Toutefois, des fouilles ayant été pratiquées sur ces entrefaites dans des tumuli aux environs de la ville, j'entrepris d'écrire un livre sur l'archéologie préhistorique de

la Prusse occidentale. Je dois dire que mes maîtres et mes parents ne tinrent aucune espèce de compte de ces fantaisies successives qui faisaient notre joie, à moi et à mes camarades, mais qui auraient été notre perte si nos aînés, tout en nous permettant ces excursions marginales, ne nous avaient pas maintenus dans le droit chemin des programmes traditionnels. A dix-huit ans, nous en savions davantage qu'un étudiant américain de vingt et un. L'honneur en revient à nos professeurs ; ils n'avaient cependant pas réfléchi sur la théorie de l'éducation ni étudié la psychologie. Si quelqu'un avait demandé à mon vieux maître de grec : « A quoi sert d'apprendre le grec ? » il aurait certainement répondu qu'il n'y avait jamais pensé ; il enseignait son grec de son mieux et laissait le reste au principal et au Gouvernement. Seulement, il savait ce qu'il enseignait, de même que tous ses collègues, ce qui est la condition nécessaire pour enseigner avec goût et avec profit. — Aux États-Unis, poursuit M. Münsterberg, on vante beaucoup les études « électives », d'une part pour ajuster l'œuvre scolaire aux intentions de l'individu en vue de la vie pratique ; d'autre part, pour l'ajuster aux talents et aux préférences de chacun. C'est-à-dire que l'élève de l'école secondaire est traité à la fois, prématurément, comme un homme, comme l'étudiant l'est et doit l'être à l'Uni-

versité, et comme l'enfant du Kindergarten auquel on dit : « Fais ce que tu veux ». Mais est-ce qu'on sait d'abord pour quoi l'on est fait, et est-ce que se préparer de très bonne heure à une fonction déterminée est le meilleur moyen d'y réussir ? Après tout, la vie ne se manufacture pas aussi aisément que le prospectus d'une école où tout est exactement adapté aux « besoins individuels ». — De quelque côté qu'on l'envisage, le système électif est fâcheux. Est-ce au point de vue utilitaire ? la spécialisation professionnelle va contre son but, lorsqu'elle est prématurée. Est-ce au point de vue égoïste : complaire aux inclinations personnelles ? mais un enfant qu'on a laissé constamment libre de choisir ce qui lui plaisait le mieux, et par conséquent habitué à suivre toujours les lignes de moindre résistance, peut apprendre une foule de choses ; il y en a une qu'il n'aura pas appris et c'est la plus importante de toutes : se vaincre, résister, s'efforcer, faire son devoir. Enfin est-ce que le choix des études soi-disant « électives » est vraiment libre ? on pourrait établir que, dans les deux tiers des cas, les gens choisissent au hasard, par accident, au petit bonheur, sans savoir au juste en quoi consiste ce qu'ils rejettent.

Ceux qui ont le mieux répondu à cette amusante philippique ont reconnu qu'il s'y trouve du vrai. Cer-

tainement le régime prussien, régulier, avec ses professeurs-fonctionnaires, instruits, disciplinés, respectés, qui enseignent d'après un programme uniforme et qui laissent « au Gouvernement » le soin de déterminer ce programme, a ses avantages. L'anarchie américaine a certainement des inconvénients, avec ses écoles charlatanesques où, dans le cours de l'enseignement secondaire, la dactylographie peut être « choisie » à la place des mathématiques, avec ses professeurs insuffisamment préparés et parfois sans protection contre l'arbitraire des autorités qui les engagent. Le système des études électives peut être mal pratiqué ; et il faut reconnaître que, dans l'état de confusion et d'enfance où sont les institutions américaines, il l'est souvent. Mais ce n'est pas encore une raison pour y renoncer au profit de la vieille idole européenne de la « culture générale » (classique, la même pour tout le monde), qui s'écroule précisément en Europe de nos jours. Il suffit que les combinaisons rationnelles d'études, qui sont propres à procurer une véritable culture, soient déterminées et que la liberté d'option ne puisse plus s'exercer qu'entre elles. Or c'est à quoi l'on tend aux États-Unis, grâce à ces comités d'experts qui se sont constitués, par exemple, sous les auspices de la *National Educational Association*, et dont les conclusions motivées sont adoptées peu

à peu, lorsqu'elles sont justes, par les autorités scolaires locales. Les Gouvernements européens n'ont rien trouvé de mieux, du reste, en ces derniers temps, que de se convertir à la théorie élective. Bifurcations, trifurcations, options échelonnées à chaque pas depuis la fin de l'école primaire jusqu'à l'Université, voilà l'essentiel des récentes réformes françaises. La Prusse elle-même y viendra.

Le dernier mot sur la question des études électives ne peut être ici que la constatation des résultats positifs du système américain dans son état actuel. Je l'emprunte à un des Commissaires de la commission anglaise, dite Commission Mosely, dont les opérations d'enquête ont eu lieu en octobre 1903. Il est douteux, au sentiment de la Commission, que l'extrême variété des cours à option, dont plusieurs ont la prétention de préparer directement à la vie professionnelle en même temps que celle de procurer une culture de l'esprit, coïncide jusqu'à présent avec un niveau d'études fort élevé. L'école américaine entreprend beaucoup de choses, mais il en est peu qu'elle exécute à la perfection. Les écoliers américains travaillent moins que les anglais, n'ayant n'y concours ni examens dont la perspective les aiguillonne ; les brillants sujets qui concourent pour les *scholarships* d'Oxford et de Cambridge n'auraient pas de rivaux dignes d'eux aux États-

Unis. En revanche, beaucoup plus de jeunes gens, garçons et filles, reçoivent là-bas une éducation secondaire sortable. « Nous concentrons notre sollicitude sur l'élite ; ils se préoccupent surtout de populariser et d'adapter aux conditions diverses les bienfaits de l'instruction. Le travail accompli est de qualité médiocre, mais l'esprit de discipline volontaire est singulièrement vivace. »

Dans cette très rapide revue, il reste encore à indiquer une question capitale. Quelle est l'attitude de la démocratie américaine à l'égard de l'enseignement supérieur, ou, si l'on veut, de la science ?

Sur ce point un certain nombre de notions banales sont en circulation. Tout le monde sait qu'il existe dans les États de la Nouvelle Angleterre et de l'Est de grandes Universités qui ressemblent assez aux vieilles Universités anglaises, au moins par le décor et les mœurs (pelouses vertes, exercices athlétiques, *debating societies*, etc.). On sait qu'il existe çà et là des Universités neuves, plus que royalement dotées par des milliardaires (Chicago, Leland Stanford, etc.) et des Universités d'État, dont celle du Michigan est le type. On sait enfin qu'il est venu beaucoup d'étudiants américains en Europe, principalement en Allemagne, et que des Européens, principalement des Allemands, ont trouvé à se caser dans

les Universités américaines. L'impression générale est qu'aucun peuple n'est plus préoccupé d'encourager les hautes études, et que si la production scientifique des États-Unis n'est pas encore comparable à la production européenne, il n'en sera pas longtemps ainsi.

Quoique courantes, ces notions ne sont pas fausses. Mais il y a d'autres faits intéressants. Rappelons ici, en quelques mots, les origines historiques des Universités américaines.

Les plus anciens établissements d'enseignement libéral aux États-Unis ont été des collèges où l'on enseignait, comme dans les collèges de l'ancienne Université de Paris et dans ceux des Universités anglaises aux XVIIe et XVIIIe siècles, les humanités classiques et les mathématiques élémentaires. Vers la moitié du XVIIIe siècle sont venues se greffer sur le collège, à titres d'annexes ou de prolongements, d'une part des écoles techniques, indispensables dans une société industrielle ; d'autre part des cours d'Université pour les lettres et les sciences à l'imitation de l'Europe. Alors le collège primitif s'est transformé en département préparatoire à ses annexes supérieures, écoles techniques, cours d'Université. Mais le « système électif » y a remplacé, en même temps, l'ancien cours d'études obligatoire. Ses élèves, *non gradués*, c'est-à-dire

candidats au baccalauréat, ont eu par là le moyen de se mêler aux étudiants gradués des cours techniques et supérieurs, pour certains enseignements, même s'ils ne comptaient pas (comme ç'a toujours été le cas de la majorité) poursuivre leurs études au delà du baccalauréat. Aujourd'hui encore la grande majorité des étudiants inscrits aux Universités américaines sont des *non-gradués* du collège universitaire, établissement intermédiaire entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, mais plus près du secondaire que du supérieur.

Le danger de cette combinaison est évidemment que les cours d'Université soi-disant supérieurs, mais que fréquentent beaucoup de non-gradués, encore mal préparés aux hautes études, ne soient supérieurs que de nom. C'est en effet ce qui arrive, au sentiment de plusieurs experts : « En Allemagne, dit M. Münsterberg, l'esprit de l'Université est tout à fait différent de celui du gymnase ; en Amérique, le travail d'Université est une continuation de celui du collège, sans aucune différence qualitative : l'Université proprement dite n'est qu'un collège plus difficile et mieux équipé ». « En Amérique, la définition favorite de l'Université est : « Un lieu où « s'enseigne l'universalité du savoir. » (Est-ce que cette définition n'a pas été donnée en France aussi?

L'Université allemande, elle, n'enseigne, en principe, qu'une chose, qui est l'intelligence et l'habitude de la méthode scientifique. Il faut donc se garder de prendre les Universités américaines — même celles qui sont sérieuses ; il y en a une demi-douzaine — pour l'équivalent des meilleures Universités européennes. Les meilleures Universités européennes sont des ateliers de recherches originales, tandis que, conformément à l'esprit pratique de la nation, les travaux spéculatifs sont considérés comme l'accessoire et, pour ainsi dire, un luxe dans l'Université américaine ». Là, ce qui est l'essentiel, c'est l'enseignement et l'apprentissage des résultats acquis, en vue d'applications professionnelles. L'Université Columbia, par exemple, a, à côté de ses écoles professionnelles de médecine et de droit, une école des mines, une école des arts et manufactures, une école d'architecture ; elle aura bientôt, si elle n'a pas déjà, une école de journalisme. Harvard, la plus idéaliste des Universités d'outre-mer, a une école d'agriculture, une école de médecine vétérinaire, une école pour les dentistes. Yale a un doctorat spécial pour les ingénieurs-mécaniciens, Chicago pour les dentistes, toutes les Universités de l'Ouest pour les ingénieurs-agronomes, presque toutes un doctorat en pédagogie. Dans le brouhaha de tout cela, la véritable production scientifique, originale,

qui devrait être le sel de la vie universitaire, disparaît. Ajoutez que, dans la société américaine telle qu'elle est aujourd'hui, la science pure ne paye pas. Les succès, même académiques, vont à ceux, non pas qui produisent le plus, ni le mieux, mais à ceux qui s'occupent, en hommes d'affaires, des intérêts de l'Université, ou à ceux qui ont l'art de développer éloquemment des lieux communs. Quant aux succès financiers, n'en parlons pas. Le savant, l'érudit, le penseur dont les pensées ne sont pas immédiatement monnayables n'a rien de brillant à attendre dans les Universités les plus éclairées, alors qu'autour de lui tout le monde évalue les hommes en dollars (non pas tant d'après la quantité qu'ils en ont que d'après la quantité qu'ils en gagnent). « Lorsque j'arrivai en Amérique, raconte le professeur Münsterberg, quelqu'un me dit : « L'Amérique n'aura « des savants de premier ordre que lorsque ses « meilleurs professeurs d'Université pourront comp- « ter sur 25.000 dollars par an ». Je fus choqué, mais on me répondit : « Non, l'Américain n'est pas « avide ; mais, pour lui, l'argent est la mesure « du succès ; donc l'argent est nécessaire pour atti- « rer au savant le respect social dont il a besoin et, « par conséquent, pour amener à la science des « esprits vraiment vigoureux, la fleur intellectuelle « de la Nation ».

Ces appréciations sont-elles justes? Les experts, naturellement, ne sont pas d'accord. Mais les considérations présentées par quelques-uns de ceux qui se refusent à les accepter sont, à leur tour, instructives. On entend dire, par des hommes autorisés, que le peuple américain, né pour agir, n'a que faire de ces minutieuses recherches, pour la plupart stériles, où se complaît l'Allemagne pédantesque et languissante : « Nous ne sommes pas des Allemands. La science n'est pas pour nous la fin et le but de la vie, et, à en juger d'après l'histoire de notre race, il n'en sera jamais ainsi. Notre idéal est d'action (*not of learning, but of doing*). Nous pourrions plus aisément faire l'histoire que l'écrire. Pour nous la vie, l'exécution et le contrôle des belles et bonnes choses de ce monde, pour nous-même et pour les autres, ont plus d'attrait que des spéculations infinitésimales sur l'origine et l'essence de ces choses. La vie réelle, l'action, la lutte, la victoire, couronnée de puissance et capable de bienfaisance, c'est là ce qui nous intéresse... » Un visiteur anglais, très versé dans les questions d'éducation, M. Sadler, déclare aussi que la manière d'être allemande ne paraît pas sur le point de s'acclimater en Amérique : « On a essayé de l'acclimater, dit-il, mais sans grand succès. C'est qu'il y a une divergence profonde entre les tendances de l'Allemagne

et celles des sociétés anglo-saxonnes à cet égard. Les Universités allemandes se consacrent à augmenter le patrimoine du savoir : dans les Universités de langue anglaise, on cherche premièrement à développer le caractère. Le grand mérite des Universités allemandes est dans l'investigation pour elle-même ; elles ne se soucient guère des âmes, des besoins moraux ni des besoins matériels. Nous estimons, nous, que les Universités ont une plus grande œuvre à accomplir en formant des citoyens éclairés et utiles qu'en fignolant des érudits. L'Université américaine cherche à concilier les deux choses ; mais l'expérience seule peut montrer jusqu'à quel point la conciliation est possible. »

Je crois, pour ma part, que la conciliation est possible, et même inévitable ; que la devise des Universités, non seulement aux États-Unis, mais partout, doit être et sera : « Contribuer au progrès de la science et la répandre », ces fonctions dussent-elles être confiées à des personnels distincts ; et il me semble que l'état actuel des Universités américaines, où la science pure paraît plutôt sacrifiée à la vulgarisation scolaire et aux applications, s'explique normalement par ce fait qu'elles sont jeunes au milieu d'un peuple que tout sollicite encore à l'action immédiate et directe. Mais cela passera. Bien des indices font penser que, au cours du pré-

sent siècle, le peuple américain dépouillera quantité de particularités qui le singularisent pour se rapprocher de l'état où nous voyons maintenant les peuples européens. Il faut avoir aujourd'hui une vocation extraordinaire, ou une forte dose de snobisme, pour s'occuper de métrique ancienne ou de paléographie à Chicago, au milieu du torrent de la vie ambiante. Mais un jour viendra où, dans Chicago pacifié comme ici, une foule d'hommes intelligents n'auront rien de mieux à faire et cultiveront ces industries de luxe avec un zèle sincère, si la mode n'en est pas passée. En somme, on peut être rassuré, si tant est que quelques-uns s'en inquiètent, sur les destinées ultérieures de la science en Amérique : elles seront en proportion de la grandeur et de la force du pays et de la noblesse ethnique du peuple américain.

Il faut peut-être généraliser ces vues. — Le véritable intérêt d'une étude d'ensemble sur l'Éducation aux États-Unis serait sans doute de distinguer exactement, dans ce que l'organisation actuelle de l'enseignement présente là-bas d'original, ce qui est durable, ayant ses racines au tréfond de la tradition nationale, et ce qui est transitoire, étant lié à des conditions contingentes d'existence qui se modifient tous les jours. Or, est-ce une erreur ? Il semble, à première

vue, que plusieurs des phénomènes qui sont généralement considérés comme américains par excellence sont de l'espèce de ceux qui passent. — Ainsi, l'organisation si « démocratique » qui confond les enfants de toutes les conditions sociales sur les bancs des mêmes écoles publiques. Un observateur américain écrit : « Nous approchons rapidement du moment où personne, dans les villes, ayant de quoi envoyer ses enfants à une école privée payante, ne les enverra plus à l'école publique. » Il n'y a aussi qu'une classe, au lieu de trois, dans les chemins de fer américains, mais quiconque en a le moyen évite soigneusement cette classe unique en prenant le Pullman Car. — Ainsi, le gaspillage de ressources qui résulte de l'incoordination administrative, le gâchage de temps et de forces qui résulte de l'application désordonnée du principe des études électives. « Tout notre système d'éducation n'est possible, a très bien dit un Américain, que dans un pays assez riche pour n'avoir besoin de faire aucune espèce d'économie ». — Etc.

En attendant, les États-Unis nous proposent, en matière d'éducation, plusieurs traits admirables, et qui, selon toute apparence, ne s'effaceront pas : la confiance universelle dans l'instruction, la préoccupation et l'étude attentive des méthodes pédagogiques, la paix religieuse par la sécularisation

totale de l'école publique élémentaire, le respect de l'activité individuelle, la bonne tenue morale des jeunes générations (à la fois condition et résultat de la coéducation des sexes). — Il ne coûte rien d'exprimer, pour finir, le vœu qu'une sorte d'équilibre s'établisse entre l'éducation des démocraties européennes et celle de la démocratie américaine par l'échange judicieux de ce que l'une et l'autre ont d'excellent. Notre régularité administrative et le raffinement aristocratique de la culture scientifique à l'allemande, les États-Unis en jouiront nécessairement un jour ou l'autre. Nous, de notre côté, nous nous sommes déjà inspirés, dans la mesure où c'était sensé, de la théorie des études électives en introduisant des droits d'option dans les programmes de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur. Nous avons aussi commencé à secouer la sordide acceptation de l'ignorance par les humbles, séculaire dans nos contrées, et à transformer l'éducation des femmes. Pour le reste, il ne s'agit pas pour nous d'imiter « les institutions américaines », qui sont l'efflorescence d'un passé et d'un présent très différents des nôtres, mais de marcher, par des chemins appropriés aux conditions de notre vie, vers le bien qu'elles nous montrent réalisé, ou plutôt vers l'idéal commun à tous les hommes de bonne volonté.

IX

CONCLUSION

Par ALFRED CROISET

Membre de l'Institut,
Doyen de la Faculté des lettres de l'Université de Paris.

Mesdames et Messieurs,

Le titre de cette dernière conférence pourrait justement vous paraître ambitieux s'il devait être pris à la lettre, et si je me proposais, après que vous avez entendu tant de conférenciers éminents vous parler avec compétence des enseignements qu'ils connaissent mieux que personne, d'entreprendre à moi seul de tirer la conclusion générale de leurs études particulières.

Mais mon objet est plus modeste. Les conclusions que je veux vous proposer aujourd'hui sont essentiellement personnelles et partielles. C'est mon opinion que je vous apporte : vous la jugerez comme il vous plaira. Et cette opinion ne s'exprimera que sur un point, très grave à la vérité, et commun à tous les enseignements, mais limité, et qu'il est par conséquent plus facile d'éclaircir. C'est celui-ci : « quels sont, en somme, les éléments essentiels d'une édu-

cation bien conçue, et comment faut-il les doser, pour la science à la fois et pour la vie, qui sont les objets essentiels de toute éducation ? »

Je m'explique. — Longtemps, l'éducation donnée aux jeunes Français, n'a connu qu'un type unique : celui qui a pour objet la culture générale et la formation de ce qu'on appelait autrefois « l'honnête homme », sans appropriation spéciale à aucun emploi de la vie. On enseignait à l'enfant les « humanités », qui devaient suffire à tout. L'enseignement primaire, réduit aux éléments, ne soulevait aucune difficulté. L'enseignement supérieur lui-même n'était guère qu'un enseignement d'Athénée, sauf dans un petit nombre d'écoles spéciales, qui étaient déjà en dehors du régime propre de l'enseignement public, et qui pouvaient passer pour le début même d'une carrière active. L'enseignement secondaire, l'enseignement fondé sur les « humanités », était vraiment le centre et le pivot de tout le système, et son caractère essentiel, je le répète, consistait à former des aptitudes générales qui étaient censées devoir suffire ensuite à toutes les applications. — Mais la marche du temps, la complexité croissante des problèmes de la vie, le développement des sciences de la nature, le progrès de l'industrie, d'autres causes encore, d'ordre social ou politique, ont peu à peu ruiné le système, et ainsi

sont nés, par la force irrésistible des circonstances, les types d'enseignement si divers qui ont été passés en revue dans les conférences précédentes. La loi de ces changements peut s'exprimer très simplement : ils sont tous sortis d'un effort incessant pour adapter de plus en plus à la vie, et à la vie moderne, une éducation donnée à un nombre croissant d'enfants de toute classe et de toute origine.

La difficulté du problème de cette adaptation nécessaire réside dans un fait qu'on ne peut méconnaître : c'est que, si la vie se complique et se spécialise chaque jour davantage, si par conséquent l'éducation très générale d'autrefois ne lui suffit plus, d'autre part elle a toujours besoin d'une culture générale qui domine les diverses spécialités. Il faut, sans doute, à la cité, des industriels, des commerçants, des médecins, des professeurs, etc., mais il faut aussi que tous ces spécialistes soient des hommes à l'esprit ouvert, de bons citoyens, des hommes moraux. Il faut, d'ailleurs, ne pas oublier que la haute science est une des spécialités les plus nécessaires à un État. Mais, de plus, la formation même de l'homme intelligent et moral, dans le spécialiste, ne nous apparaît plus comme liée nécessairement à un seul type d'éducation, au type classique : nous comprenons différentes formes de culture générale, qui feront une part différente à l'antiquité et

au monde moderne, aux sciences et aux lettres. Enfin, dans la pratique, une autre difficulté encore vient de la différence extrême de la durée de l'éducation pour les divers individus, puisque cette durée se termine, pour les uns, vers l'âge de douze ans, et que, pour d'autres, elle peut aller jusqu'à plus de vingt-cinq ans, sans parler d'une foule de degrés intermédiaires.

Et cependant, la solution du problème est urgente. Il faut absolument essayer de concilier, dans toutes les formes d'enseignement, ce double besoin, d'une culture suffisamment appropriée à certaines applications particulières, et aussi d'une culture générale sans laquelle l'homme et le citoyen ne sauraient avoir toute leur valeur.

I

ÉCLAIRCISSEMENTS PRÉLIMINAIRES

Bien que ce problème s'applique à tous les types d'enseignement, il convient cependant d'établir d'abord certaines distinctions et de bien voir qu'il n'est pas partout également embarrassant. A vrai dire, c'est surtout dans l'enseignement secondaire qu'il se présente avec un caractère d'extrême difficulté et qu'il a provoqué, qu'il provoque encore, d'incessantes perplexités et de vives controverses.

Ailleurs, on peut aisément se convaincre que les termes du problème sont plus simples et que la solution juste s'imposera presque fatalement par l'effet naturel de l'expérience et du temps.

Dans l'enseignement supérieur, par exemple, la difficulté est réduite au minimum. Le choix des matières à étudier est indiqué par la nécessité des spécialités différentes, et il est clair que, dans toutes, la méthode scientifique la plus rigoureuse doit prévaloir. Certains embarras peuvent venir soit de la survivance de l'esprit scolastique, comme il arrive dans l'étude du droit, soit de la difficulté de concilier des études d'un caractère professionnel (en médecine, en sciences, en lettres) avec les études de science pure. Mais ces embarras sont transitoires et dérivent surtout des habitudes anciennes. Le vrai but de l'enseignement supérieur, son esprit et ses méthodes, sont désormais bien établis et bien compris en général. Le reste est affaire de tact et d'expérience. Nous pouvons avoir confiance dans les améliorations graduelles qui seront suggérées aux maîtres par la pratique journalière.

Dans l'enseignement primaire proprement dit, qui abandonne ses élèves à leur douzième année, l'âge même des enfants trace à l'instruction des limites qu'elle ne peut franchir. Elle continuera de donner à l'enfant les outils indispensables du savoir,

et, de plus en plus, elle deviendra éducative en éveillant la raison et la conscience, en évitant le psittacisme, en redoutant les abus de la lettre, qui tue l'esprit. Mais le choix des matières à étudier sera toujours à peu près le même ; les réformes désirables ne peuvent porter, et encore dans une mesure assez restreinte, que sur les méthodes et sur l'esprit.

Le primaire supérieur, qui s'adresse à des enfants de douze à quinze ans, est déjà dans une situation un peu plus embarrassante, et on le voit assez à la diversité des types entre lesquels il se divise et qui se font concurrence. Tandis que l'un d'eux, relevant du ministère de l'Instruction publique, semble viser surtout à une culture générale, d'autres types, qui dépendent du ministère du Commerce, donnent la première place à la préparation pratique et spéciale. Les conférences mêmes qui ont été faites ici sur ces sujets vous ont montré la réalité du conflit. Mais il ne faut pas s'en exagérer l'importance. Il finira probablement par une conciliation, qui ne semble pas bien malaisée. Si le travail manuel doit prochainement, comme on le dit, entrer au lycée, on ne voit pas pourquoi il n'entrerait pas aussi dans l'école primaire supérieure même la plus attachée à la culture générale, et pourquoi d'autres enseignements pratiques ne l'y suivraient pas. D'autre part,

il est clair que les écoles primaires supérieures du caractère le plus pratique ne sauraient considérer comme inutile l'achèvement d'une culture générale qui ne peut être encore, chez les élèves qui leur viennent de l'enseignement primaire, que tout à fait rudimentaire et insuffisante. Ces deux préoccupations ne doivent pas s'exclure l'une l'autre, et les matières à étudier ne sont ni si difficiles ni si nombreuses qu'on ne puisse tout concilier sans trop de peine.

Il est évidemment beaucoup plus délicat d'organiser l'enseignement secondaire. Le nombre des carrières auquel il conduit ses élèves est considérable, et ces carrières sont fort différentes. Comment préparer à toutes sans tomber dans une spécialité prématurée ? C'est impossible. D'autre part, on n'a pas le droit de sacrifier la culture générale, tout particulièrement nécessaire à des hommes qui exerceront des emplois d'une importance sociale proportionnée à l'étendue du savoir qu'ils exigent. Il est vrai que, si les difficultés sont plus grandes, les ressources le sont aussi, à cause du temps dont on dispose : car les élèves restent dans les classes secondaires des lycées environ six ans (de douze à dix-huit ans), ce qui permet de procéder avec ordre et de marquer les esprits d'empreintes plus profondes et plus durables. Quoi qu'il en soit, le pro-

blème reste difficile et les solutions proposées ou essayées sont très divergentes.

Deux tendances principales se partagent les théoriciens de l'enseignement secondaire : — 1° Les uns se préoccupent d'abord du côté utilitaire de l'éducation, et prônent avant tout l'étude pratique des langues modernes (par la méthode directe) et celle des sciences ; ils se disent que la culture générale sortira de ces études aussi bien que de l'instruction traditionnelle, et que du moins elle sera moderne, comme le monde où nos enfants sont appelés à vivre. — 2° Les autres considèrent plutôt l'éducation comme une gymnastique, dont l'objet le plus important est de fortifier et d'assouplir les esprits en vue de leurs travaux futurs, quels qu'ils soient, et c'est avant tout aux lettres proprement dites, ensuite aux méthodes des sciences, qu'ils s'adressent pour cet entraînement des intelligences ; quant aux applications pratiques, ils estiment qu'elles seront aisées pour des intelligences bien exercées.

Il ne faudrait pas croire que ces deux théories opposées fussent toujours et comme naturellement professées par des hommes que leurs occupations sembleraient prédisposer à l'une ou à l'autre : la première, plus utilitaire, par des hommes de science et de pratique ; la seconde, plus idéaliste, par des lettrés, par des rêveurs, par des hommes d'imagina-

tion ou par des hommes de tradition. C'est quelquefois tout le contraire qui arrive. J'ai eu le plaisir d'entendre soutenir éloquemment la théorie utilitaire par un philosophe de grande distinction, et plus d'une fois celui de trouver chez des mathématiciens ou chez des physiciens les plus fervents défenseurs des études littéraires. Tout récemment (pourquoi ne pas le rappeler?), dans une commission chargée d'organiser un examen scientifique d'un ordre très élevé, un physicien (l'un des premiers de notre temps) proposait, à la stupéfaction générale, de remplacer une composition de chimie par une version latine ! Et comme on le pressait de s'expliquer, il répondait très délibérément qu'une bonne composition de chimie prouvait surtout que le candidat avait de la mémoire, au lieu qu'une bonne version latine prouvait surtout de l'intelligence, et que c'était là, dans tous les ordres d'études, l'essentiel. Je ne voudrais pas abuser de cette déclaration pour ou contre l'une des deux thèses. Tout ce que j'en veux retenir, c'est qu'il serait tout à fait imprudent d'opposer à l'une ou à l'autre une sorte de fin de non recevoir préalable, tirée des habitudes présumées de ceux qui les défendent, et qu'il convient de les examiner en elles-mêmes, de très près.

Mais, d'abord, écartons, s'il se peut, quelques malentendus, quelques mirages sans réalité, qui

trop souvent embarrassent les discussions de ce genre.

Quand on parle d'éducation littéraire, il y a encore beaucoup de gens qui voient aussitôt se dresser devant leur yeux le fantôme d'une instruction toute formelle, toute oratoire, bornée aux langues classiques, étrangère aux sciences et aux langues modernes. Et ils partent en guerre contre ce monstre vieillot et réactionnaire. Disons leur donc une fois de plus que ce monstre-là n'est plus dangereux, parce qu'il est mort depuis longtemps, et que ce n'est pas d'une éducation littéraire de cette sorte qu'il est question aujourd'hui.

Une autre illusion, c'est de s'imaginer *a priori*, pour ainsi dire, et avant tout examen, qu'une instruction fondée sur les langues modernes et sur les sciences sera nécessairement une instruction utile à la vie, et plus directement applicable qu'aucune autre aux exigences du monde moderne. Cela semble à beaucoup de personnes une chose évidente en soi, une vérité qu'on n'a pas à démontrer, qu'il suffit d'énoncer pour l'imposer à tous. Il faudrait pourtant s'entendre. Pourquoi apprend-on les langues modernes? Est-ce pour être en état, si l'on voyage, d'en baragouiner quelques mots d'une manière moins ridicule que ne le font beaucoup de voyageurs? A cela, évidemment, la méthode directe pourrait suffire. Mais

le résultat serait mince. Ce qu'on demande, en réalité, à l'étude des langues modernes, c'est de faire connaître aux élèves les nations qui nous entourent, l'Angleterre, l'Allemagne, l'Italie, etc. Et cela, sans aucun doute, est de première importance. Mais, pour connaître l'Angleterre ou l'Allemagne, il ne suffit pas de savoir nommer tant bien que mal, en anglais ou en allemand, les objets qui sont dans une classe de lycée. Il n'y a que deux moyens d'approcher du but : ou bien un long séjour dans le pays, ou bien (et c'est le seul moyen conciliable avec l'éducation publique) des lectures très étendues de textes caractéristiques : mais alors nous voilà ramenés par la force des choses à l'éducation littéraire.

Quant aux sciences, quel genre de profit en pouvons-nous attendre? Est-ce la connaissance d'un certain nombre de faits positifs? Sans doute ; mais combien ces faits sont peu nombreux pour un élève qui sort du lycée! Et combien en est-il dont il se souvienne encore après quelques années? Et quel usage pratique en fera-t-il dans la vie? Il est trop évident que, si les sciences ne devaient donner d'autre fruit que celui-là, ce ne serait guère la peine d'en accabler l'esprit des enfants. Aussi n'est-ce pas là ce qu'on en attend. Le vrai profit de l'étude des sciences est double : il donne à l'intelligence une vue générale du monde extérieur, et il lui inculque

de bonnes habitudes de méthode, ce qui s'appelle proprement l'esprit scientifique.

Mais qui ne voit que, s'il en est ainsi, ce n'est pas par le côté utilitaire proprement dit que les sciences sont utiles dans l'enseignement ? C'est ce qu'elles ont d'éducatif qui doit les recommander, non une prétendue utilité positive qui, en fait, se réduit à fort peu de chose. Le seul problème qui subsiste, en ce qui les concerne, est donc celui-ci : comment faut-il en user pour le plus grand bien des jeunes intelligences? Où faut-il en placer l'étude? Et quelles méthodes y conviennent? Question pédagogique de la plus grande importance, mais qui n'a rien à voir avec la théorie utilitaire de l'éducation.

Au total, quand on examine de près les deux ou trois idées qui font la force apparente de la théorie utilitaire, on s'aperçoit, je crois, qu'elles n'ont aucune solidité. Ce ne sont que des ombres qui s'évanouissent dès qu'on en approche.

Reste donc à examiner l'autre théorie, celle de l'éducation considérée surtout comme un moyen de nourrir et de fortifier les esprits. Si cette solution, comme j'en suis convaincu, est seule satisfaisante, il s'agira de voir quelle doit y être, au juste, la part de la gymnastique et celle de l'utile, et quelle place respective il convient d'y faire aux lettres et aux sciences pour lui permettre de porter les meilleurs fruits.

II

ESSAI D'UNE SOLUTION

La thèse que je crois juste peut se résumer de la manière suivante : dans une éducation rationnelle et harmonieuse, la gymnastique intellectuelle doit avoir une part considérable, parce qu'elle seule prépare véritablement à toutes les contingences de la vie, si elle est bien dirigée ; et, dans cette gymnastique, les lettres doivent occuper la première place, surtout au début, car elles sont le fondement nécessaire de toute instruction scientifique sérieuse ; c'est à elles qu'il appartient de former d'abord l'intelligence des enfants ; les sciences ne seront vraiment efficaces que si elles viennent ensuite, à leur heure, et s'adressent à des esprits capables de les comprendre. — Je sais qu'on s'est quelquefois moqué de cette conception de l'éducation considérée comme une gymnastique. On a même dit que c'était là une invention récente, due à la nécessité de chercher une raison plausible en faveur des études classiques, trop évidemment inutiles par elles-mêmes. J'en demande pardon à mes contradicteurs, mais cette conception est fort ancienne : elle appartient aux philosophes grecs qui n'avaient à justifier aucune tradition surannée, mais qui, selon moi, avaient parfaitement

vu la vraie nature des choses en ces matières d'éducation. — Revenons à notre théorie.

Mais, d'abord, de quelles « lettres » entendons-nous parler ? S'agit-il des lettres anciennes ou des lettres modernes ? S'agit-il d'un enseignement littéraire dogmatique ou d'un enseignement historique ?

Sur le premier point, je dirai très nettement que peu m'importe. Ce n'est pas que je ne considère l'étude du latin comme le support le plus solide de toute éducation littéraire, même foncièrement moderne. Mais là n'est pas la question pour le moment. J'admets qu'on puisse concevoir une solide éducation littéraire sans latin. Je dis simplement « les lettres », c'est-à-dire les littératures (anciennes ou modernes) étudiées littérairement, dans leur fond et dans leur forme, dans leur langue, dans leur grammaire, dans leur style, dans leur beauté esthétique, aussi bien que dans les idées qu'elles ont exprimées.

Sur le second point, je ne serai pas plus exclusif. Je ne proscris ni la méthode dogmatique ni la méthode historique. L'une et l'autre ont un rôle à jouer dans une instruction littéraire bien conduite. Il y a toujours quelque chose de dogmatique dans des exercices grammaticaux ; de même, dans l'appréciation des idées par rapport à notre idéal présent ; ce qui n'empêche pas un bon professeur d'expliquer

historiquement les faits d'une langue, ni de faire concevoir à ses élèves l'existence historique de tel idéal esthétique ou moral qui n'est plus le nôtre. La mesure à garder en pareil cas est affaire non de théorie, mais de tact et de prudence chez le maître.

Cela dit, essayons de voir avec quelque précision à quoi peuvent servir respectivement les lettres et les sciences, et quelle place revient aux unes et aux autres dans une organisation rationnelle.

Et, d'abord, que nous enseigne l'étude des lettres? Elle nous enseigne les mots, les phrases, les choses.

Les mots! C'est justement ce qu'on leur reproche. Les mots ont mauvaise réputation. Il est si facile d'en dire du mal! C'est qu'il est très facile en effet d'en abuser. Une certaine virtuosité, qui joue avec les mots et se dispense d'avoir des idées, se fait quelquefois applaudir des sots et inspire du dégoût aux délicats. Nous savons depuis longtemps que certaine « abondance » est « stérile » : Platon et Théophraste l'avaient dit avant Boileau. Mais nous savons aussi que les mots sont des idées cristallisées. Il n'y a pas de grand penseur qui n'ait beaucoup de mots à sa disposition : les mots sont les chiffres sur lesquels il opère et qui sont indispensables à ses calculs. Mais ce sont des chiffres d'une espèce particulière, qu'on ne peut manier sans erreur qu'à la condition

d'en saisir les nuances diverses, ce qui implique et développe l'esprit de finesse. Un illettré n'a que deux ou trois cent mots, dit-on, à son service. Cela ne l'empêche pas toujours d'être bavard, car le bavardage est un vice d'esprit, non d'instruction ; mais il se répète indéfiniment. Ecoutez causer des illettrés affligés de ce défaut : vous serez stupéfait, pour peu que vous y fassiez attention, de constater avec quelle monotonie insipide la même formule, inexacte et pauvre d'ailleurs, se reproduit textuellement, dix fois, vingt fois de suite, sans que l'idée s'éclaircisse et sans que la pensée fasse le moindre progrès. Ne calomnions donc pas l'abondance des mots. Elle est indispensable à l'activité de la pensée, et elle n'est pas la seule cause des défauts qu'on lui reproche. Mettons beaucoup de mots à la disposition de nos enfants pour leur suggérer beaucoup d'idées. C'est par les mots, d'abord mal saisis dans le langage maternel, puis successivement détachés du contexte et reliés à des impressions, que les premiers rayons du monde extérieur entrent dans la conscience du tout jeune enfant. C'est par les mots aussi, à l'aide de la littérature, que l'horizon intellectuel et moral de nos collégiens s'agrandira. Lire des textes, on l'a dit cent fois, c'est causer avec les grands écrivains. On cause avec eux, par la lecture, comme on a causé d'abord avec sa mère ou sa nourrice, et le travail qui s'opère dans

l'esprit est du même genre : le mot peu à peu mène à l'idée et à la chose.

La phrase est encore, comme le mot, une ennemie pour beaucoup d'honnêtes gens, qui ne songent peut-être pas assez que, si les orateurs et les écrivains qui font « des phrases » sont insupportables, c'est justement parce qu'ils n'ont pas le culte de la phrase vraiment bien faite, de celle qui sait traduire une pensée avec précision, en grouper les éléments avec clarté, en marquer le progrès naturel, la lier logiquement à ce qui précède et à ce qui suit. De même qu'il est impossible d'avoir des idées vraiment claires sans un nombre de mots suffisant, on ne saurait enchaîner une suite d'idées avec netteté et souplesse que par le moyen des phrases. La phrase est un instrument logique indispensable à tout homme qui ne veut pas s'en tenir à des impressions sommaires et confuses, mais qui cherche à voir clair et à raisonner juste. Elle est analyse et synthèse, précision fine et enchaînement rigoureux. La mauvaise rhétorique est un mal assurément, mais elle n'a pas d'antidote plus sûr que la bonne rhétorique, qui enseigne à la prendre en horreur. Il arrive souvent aux demi-lettrés de tomber dans ce défaut ; les vrais lettrés n'ont garde de s'y laisser aller. Quant aux hommes qui n'ont reçu qu'une éducation littéraire tout à fait rudimentaire, une des difficultés auxquelles leur intelligence

se heurte le plus souvent, et qui leur cause le plus d'embarras, est l'impossibilité où ils se trouvent de suivre une série de raisonnements un peu longue et un peu complexe. S'ils essaient de raisonner eux-mêmes, à chaque instant ils perdent le fil et se jettent de côté ; s'ils essaient de suivre un orateur qui raisonne, on les voit peiner laborieusement, et le plus souvent avec un succès médiocre, faute d'avoir l'esprit assoupli par une culture littéraire suffisante. Quoi qu'on fasse dans la vie, si l'on veut dépasser le niveau le plus humble de la pensée, l'outil indispensable est une intelligence exercée à l'escrime nécessaire des mots et des phrases. Savants ou littérateurs, tous ont besoin de cet entraînement préalable. Sans lui, les dons naturels les plus rares seront en grande partie stérilisés.

Ajoutons enfin que l'étude des lettres est aussi une étude de choses, et de choses qui sont au premier rang parmi les plus utiles. Les lettres enseignent les faits humains. C'est l'humanité tout entière, présente et passée, qui vit dans les livres, non seulement par le souvenir de ses actions, mais aussi, chose plus importante, par l'expression de ses idées, de ses sentiments, de ses rêves, de ses passions, qui sont en partie le fond éternel de la nature humaine. A un âge où l'enfant ne peut encore connaître par son expérience personnelle les hommes

d'aujourd'hui, il pénètre par la littérature dans l'humanité en général, et s'initie de la sorte à une vie intellectuelle et morale plus complète, plus large, que celle à laquelle il semblait d'abord destiné. Ce ne sont pas seulement des faits qui se révèlent à lui ; c'est le sentiment du bien et du beau. Son âme se nourrit, à la lettre, de tous les sucs du passé, et y trouve une source d'énergie et de lumière pour la vie présente. Car il n'y a nulle opposition, quoi qu'on en dise, entre la vie et une éducation littéraire bien comprise ; celle-ci prépare celle-là directement, puisqu'elle alimente la jeune intelligence de toutes les forces dont elle aura besoin pour vivre, et lui fait connaître à l'avance un peu de ce monde humain dans lequel elle aura plus tard à déployer ses énergies.

Sans insister davantage, je me crois en droit de conclure de tout ce qui précède que les lettres doivent être le fond de toute éducation, et qu'on ne saurait même, à y regarder attentivement, imaginer un moyen quelconque de s'en passer.

Mais quelle place convient-il de leur donner dans la série chronologique des exercices scolaires? Aucun doute n'est possible : c'est au début surtout qu'elles doivent prédominer, sans que jamais, d'ailleurs, leur rôle puisse devenir insignifiant. Les lettres, avons-nous dit, sont, pour les jeunes esprits,

la nourriture indispensable, sans laquelle aucun travail ultérieur n'est possible. Et cette nourriture s'assimile avec une extrême aisance : c'est l'ordre même de la nature auquel nous devons nous conformer. La première chose qu'apprenne le tout petit enfant, après la satisfaction des besoins physiques essentiels, c'est à parler. Il parle d'abord comme un enfant. Plus tard, par la littérature, il apprendra à parler (et par conséquent à penser) comme les anciens, qui sont toujours jeunes, qui sont une humanité adolescente, ou comme les plus jeunes et les plus simples d'entre les modernes. Peu à peu, il arrivera sans heurts, sans difficultés brusques, à parler comme les hommes d'aujourd'hui. Et tout ce progrès s'accomplira aisément, grâce à ce signe mystérieux des mots, qui évoquera d'abord pour lui des images, puis des idées abstraites, qui lui suggérera des choses inconnues, qui l'attirera d'abord par son mystère même, jusqu'au moment où son expérience d'enfant lui fera comprendre le mystère et le conduira de l'obscurité suggestive à la pleine clarté. Il y a dans ce mouvement, dans cette marche lente vers la lumière, un mélange perpétuel du sensible et du rationnel qui est absolument conforme à l'évolution naturelle de l'intelligence et qui est la condition normale de tout progrès. Si les lettres, dans leurs parties les plus humbles, sont comme le lait

de la première enfance, il va de soi, d'ailleurs, qu'elles ont aussi leurs parties hautes et difficiles, et que l'éducation littéraire ainsi commencée devra se continuer jusqu'au bout.

Mais, à un certain âge, les sciences ont aussi leur rôle à jouer à côté des lettres, et un rôle capital.

Quel sera le rôle des sciences dans l'éducation harmonieuse que nous cherchons à imaginer ? Il ne s'agit pas de tout savoir, puisque c'est impossible au savant le plus encyclopédique ; ni même de savoir beaucoup, puisque ce « beaucoup », qui serait encore fort peu de chose en soi, ne pourrait s'acquérir, pendant les courtes années du lycée, qu'au prix d'une surcharge détestable et d'un surmenage de la mémoire qui serait tout le contraire d'un bon régime intellectuel. L'objet à atteindre est fort modeste et fort simple, mais fort important. Il s'agit, pour l'enfant et l'adolescent : 1° d'acquérir les outils indispensables du travail scientifique (calcul, algèbre, etc.) ; 2° de prendre une vue d'ensemble, aussi sommaire qu'on voudra, mais précise et juste, de la nature qui nous environne ; 3° de s'assimiler l'esprit scientifique dans ce qu'il a d'essentiel, soit au point de vue de la science pure, soit pour l'exercice même de la pensée en général ; c'est-à-dire de prendre surtout ces bonnes habitudes, qui ont une valeur à la fois spéculative et morale, et qui sont :

le goût de l'observation, l'aptitude à bien voir les choses, la soumission docile de l'intelligence au fait prouvé (même s'il nous gêne ou nous contrarie), l'idée de la nature des lois, l'intelligence du raisonnement inductif et déductif, de l'hypothèse, etc.

La place qu'il convient de donner à l'enseignement des sciences dans l'ensemble de l'éducation est dès lors facile à déterminer.

Aux enfants des premières classes, on ne peut enseigner utilement que deux choses : le maniement du premier outil de la science, c'est-à-dire le calcul, et les éléments de quelques sciences d'observation, comme l'histoire naturelle, qui, parlant à l'imagination, donnent le goût et le sens de la réalité, et n'exigent pas l'emploi des mathématiques. Mais il est évident que tout cela se réduit à peu de chose, et que ce serait une grave erreur que de compter sur un enseignement de ce genre pour tenir dans les premières années une place prédominante: on tomberait aussitôt dans l'abus des énumérations, dans un appel excessif à la mémoire, et l'on négligerait le principal, qui est la formation de l'esprit.

Quant à la partie vraiment éducative et féconde des sciences, celle qui a pour objet de former l'esprit scientifique, elle suppose des intelligences déjà

capables d'abstraction et de raisonnement. C'est seulement vers l'âge de quatorze ans que la majorité des enfants peut aborder avec fruit ce genre d'études. Il arrive très souvent que même des élèves chez lesquels se révèleront plus tard des aptitudes scientifiques remarquables n'aient commencé à comprendre et à goûter les mathématiques que vers quinze ans. Or, sans mathématiques, on ne peut faire de physique sérieuse. Les petits prodiges sont une exception dont il n'y a pas à tenir compte. Pour la plupart des élèves, les études de physique et de chimie qu'ils pourraient faire plus tôt auraient beaucoup de chance de mal se distinguer, à leurs yeux, des tours de Robert Houdin. Ne forçons point la nature. Une éducation prématurément scientifique ne peut être qu'une éducation pseudo-scientifique, c'est-à-dire tout le contraire de ce qui est désirable. Je sais l'objection : si l'on commence tard, on n'aura pas le temps d'enseigner grand chose aux élèves. Qu'importe, s'il s'agit non de bourrer leur mémoire de faits mal compris et stériles, mais de leur donner quelque idée des méthodes de la science?

J'ajoute que le troisième objet des études scientifiques, donner aux enfants une vue sommaire de l'ensemble du monde extérieur où ils vivront, n'exige pas non plus une grande somme de connais-

sances positives. Le résultat cherché sortira naturellement d'un système d'études bien organisé, ne visant qu'à l'essentiel, laissant de côté les choses inutiles, pénétré d'esprit philosophique, et s'adressant à des intelligences déjà capables d'en tirer tout le profit qu'il comporte.

Il n'y a vraiment qu'une catégorie d'élèves pour qui un enseignement ainsi conçu puisse être regardé comme insuffisant : ce sont ceux que talonne le concours d'entrée de quelque école spéciale, avec la préoccupation aggravante de la limite d'âge. Mais, pour ceux-là, ce n'est pas du lycée qu'il faut attendre le remède à une situation déplorable ; c'est d'une modification sérieuse dans le régime des écoles spéciales.

Je lisais quelque part, il y a peu de temps, un mot écrit par Taine en 1890, où il était question du « divorce croissant entre l'éducation et la vie ». Je ne crois pas que cette appréciation tranchante ait jamais été tout à fait juste. En tout cas, je crois que si l'on veut faire en sorte qu'elle ne le soit plus du tout, ce n'est pas du côté des systèmes prétendus pratiques et utilitaires qu'il faut chercher, mais plutôt du côté de ce que j'appelle une éducation rationnelle et harmonieuse, qui, au lieu de poursuivre la chimère d'une préparation directe aux mille emplois accidentels de la vie, se préoccupe avant tout d'as-

surer aux jeunes générations, par un heureux mélange des lettres et des sciences, la possession du fond essentiel et irremplacable, et partout applicable, de toute culture vraiment humaine, je veux dire, la morale, l'art, la raison.

TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos I

I. — Les divers types d'enseignement et leurs rapports, par A. Croiset. 1

II. — L'école primaire française, par E. Devinat 29

III. — L'enseignement primaire supérieur, par J. Boitel . 67

IV. — L'enseignement technique ou professionnel, par A. Millerand. 143

V. — L'enseignement secondaire, par G. Lanson 181

VI. — L'enseignement supérieur des sciences, par P. Appell 209

VII. — L'enseignement supérieur, par Ch. Seignobos . . . 259

VIII. — L'éducation aux États-Unis, par Ch.-V. Langlois. . 289

IX. — Conclusion, par A. Croiset. 319

LVRLUX, IMPRIMERIE DE CHARLES HÉRISSEY

FÉLIX ALCAN, Éditeur

LIBRAIRIES FÉLIX ALCAN ET GUILLAUMIN RÉUNIES

PHILOSOPHIE — HISTOIRE

CATALOGUE

DES

Livres de Fonds

Pages.

BIBLIOTHÈQUE DE PHILOSOPHIE CONTEMPORAINE.
- Format in-16 2
- Format in-8 6

COLLECTION HISTORIQUE DES GRANDS PHILOSOPHES 12
- Philosophie ancienne 12
- Philosophie mediévale et moderne 12
- Philosophie anglaise 13
- Philosophie allemande 13
- Philosophie anglaise contemporaine 14
- Philosophie allemande contemporaine 14
- Philosophie italienne contemporaine 14

LES MAITRES DE LA MUSIQUE .. 14

LES GRANDS PHILOSOPHES 14

MINISTRES ET HOMMES D'ÉTAT .. 14

BIBLIOTHÈQUE GÉNÉRALE DES SCIENCES SOCIALES 15

BIBLIOTHÈQUE D'HISTOIRE CONTEMPORAINE 16

PUBLICATIONS HISTORIQUES ILLUSTRÉES 19

TRAVAUX DE L'UNIVERSITÉ DE LILLE 19

BIBLIOTHÈQUE DE LA FACULTÉ DES LETTRES DE PARIS 20

ANNALES DE L'UNIVERSITÉ DE LYON 21

RECUEIL DES INSTRUCTIONS DIPLOMATIQUES 21

INVENTAIRE ANALYTIQUE DES ARCHIVES DU MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES 21

REVUE PHILOSOPHIQUE 22

REVUE GERMANIQUE 22

JOURNAL DE PSYCHOLOGIE 22

REVUE HISTORIQUE 22

ANNALES des SCIENCES POLITIQUES 22

JOURNAL DES ÉCONOMISTES 22

REVUE DE L'ÉCOLE D'ANTHROPOLOGIE 22

REVUE ÉCONOMIQUE INTERNATIONALE 22

SOCIÉTÉ POUR L'ÉTUDE PSYCHOLOGIQUE DE L'ENFANT 22

LES DOCUMENTS DU PROGRÈS ... 22

BIBLIOTHÈQUE SCIENTIFIQUE INTERNATIONALE 23

RÉCENTES PUBLICATIONS NE SE TROUVANT PAS DANS LES COLLECTIONS PRÉCÉDENTES 26

TABLE DES AUTEURS 31

TABLE DES AUTEURS ÉTUDIÉS .. 32

OUVRAGES PARUS EN 1908 : Voir pages 2, 6, 14, 16, 23, 26.

On peut se procurer tous les ouvrages qui se trouvent dans ce Catalogue par l'intermédiaire des libraires de France et de l'Étranger.

On peut également les recevoir franco *par la poste, sans augmentation des prix désignés, en joignant à la demande des* TIMBRES-POSTE FRANÇAIS *ou un* MANDAT *sur Paris.*

108, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 108

PARIS, 6e

JUIN 1908

Les titres précédés d'un *astérisque* sont recommandés par le Ministère de l'Instruction publique pour les Bibliothèques des élèves et des professeurs et pour les distributions de prix des lycées et collèges.

BIBLIOTHÈQUE DE PHILOSOPHIE CONTEMPORAINE

La *psychologie*, avec ses auxiliaires indispensables, l'*anatomie* et la *physiologie du système nerveux*, la *pathologie mentale*, la *psychologie des races inférieures et des animaux*, les *recherches expérimentales des laboratoires;* — la *logique;* — les *théories générales fondées sur les découvertes scientifiques ;* — l'*esthétique ;* — les *hypothèses métaphysiques :* — la *criminologie* et la *sociologie ;* — l'*histoire des principales théories philosophiques ;* tels sont les principaux sujets traités dans cette Bibliothèque. — Un catalogue spécial à cette collection, par ordre de matières, sera envoyé sur demande.

VOLUMES IN-16, BROCHÉS, A 2 FR. 50

Ouvrages parus en 1908 :

ASLAN (G.), docteur ès lettres. **L'expérience et l'invention en morale.**
DUGUIT, prof. à la Faculté de droit de Bordeaux. **Le droit social et le droit des gens.**
OSSIP-LOURIÉ. **Croyance religieuse et croyance intellectuelle.**
RZEWUSKI. **L'optimisme de Schopenhauer.**
SCHOPENHAUER. **Ethique, morale et droit.**
TAUSSAT (J.). **Le monisme et l'animisme**, leur valeur comme hypothèse dans le transformisme.

Précédemment publiés :

ALAUX (V.). **La philosophie de Victor Cousin.**
ALLIER (R.). ***La Philosophie d'Ernest Renan.** 2e édit. 1903.
ARRÉAT (L.). ***La Morale dans le drame, l'épopée et le roman.** 3e édition.
— ***Mémoire et imagination** (Peintres, Musiciens, Poètes, Orateurs). 2e édit.
— **Les Croyances de demain.** 1898.
— **Dix ans de philosophie.** 1900.
— **Le Sentiment religieux en France.** 1903.
— **Art et Psychologie individuelle.** 1906.
BALLET (G.), professeur à la Faculté de médecine de Paris. **Le Langage intérieur et les diverses formes de l'aphasie.** 2e édit.
BAYET (A.). **La morale scientifique.** 2e édit. 1906.
BLAUSSIRE, de l'Institut. ***Antécédents de l'hégél. dans la philos. française.**
BERGSON (H.), de l'Institut, professeur au Collège de France. ***Le Rire.** Essai sur la signification du comique. 5e édition. 1908.
BINET (A.), directeur du Lab. de psych. physiol. de la Sorbonne. **La Psychologie du raisonnement**, expériences par l'hypnotisme. 4e édit. 1907.
BLONDEL. **Les Approximations de la vérité.** 1900.
BOS (C.), docteur en philosophie. ***Psychologie de la croyance.** 2e édit. 1905.
— ***Pessimisme. Féminisme, Moralisme.** 1907.
BOUCHER (M.). **L'hyperespace, le temps, la matière et l'énergie.** 2e édit. 1905.
BOUGLÉ, chargé de cours à la Sorbonne. **Les Sciences sociales en Allemagne.** 2e éd. 1902
— ***Qu'est-ce que la Sociologie ?** 1907.
BOURDEAU (J.). **Les Maîtres de la pensée contemporaine.** 5e édit. 1907.
— **Socialistes et sociologues.** 2e éd. 1907.
BOUTROUX, de l'Institut. ***De la contingence des lois de la nature.** 6e éd. 1908.
BRUNSCHVICG, professeur au lycée Henri IV, docteur ès lettres. ***Introduction à la vie de l'esprit.** 2e édit. 1906.
— ***L'Idéalisme contemporain.** 1905.
COIGNET (C.). **L'évolution du protestantisme français au XIXe siècle.** 1907.
COSTE (Ad.). **Dieu et l'âme.** 2e édit. précédée d'une préface par R. Worms. 1903.

Suite de la *Bibliothèque de philosophie contemporaine*, format in-16, à 2 fr. 50 le vol.

CRESSON (A.), docteur ès lettres, professeur au lycée de Lyon. La Morale de Kant. 2e édit. (Cour. par l'Institut.)
— Le Malaise de la pensée philosophique. 1905.
— Les bases de la philosophie naturaliste. 1907.
DANVILLE (Gaston). Psychologie de l'amour. 4e édit. 1907.
DAURIAC (L.). La Psychologie dans l'Opéra français (Auber, Rossini, Meyerbeer)
DELVOLVE (J.), docteur ès lettres, agrégé de philosophie. * L'organisation de la conscience morale. *Esquisse d'un art moral positif*. 1906.
DUGAS, docteur ès lettres. * Le Psittacisme et la pensée symbolique. 1896.
— La Timidité. 4e édit. augmentée 1907.
— Psychologie du rire. 1902.
— L'absolu. 1904.
DUMAS (G.), chargé de cours à la Sorbonne. * Le Sourire, avec 19 figures. 1906
DUNAN, docteur ès lettres. La théorie psychologique de l'Espace.
DUPRAT (G.-L.), docteur ès lettres. Les Causes sociales de la Folie. 1900.
— Le Mensonge. *Étude psychologique*. 1903.
DURAND de Gros. * Questions de philosophie morale et sociale. 1902.
DURKHEIM (Emile), professeur à la Sorbonne. * Les règles de la méthode sociologique. 4e édit. 1907.
D'EICHTHAL (Eug.), de l'Institut. Les Problèmes sociaux et le Socialisme. 1899.
ENCAUSSE (Papus). L'occultisme et le spiritualisme. 2e édit. 1903.
ESPINAS (A.), de l'Institut. * La Philosophie expérimentale en Italie.
FAVRE (E.). De la Variabilité des espèces.
FÉRÉ (Ch.). Sensation et Mouvement. Étude de psycho-mécanique, avec fig. 2e éd.
— Dégénérescence et Criminalité, avec figures. 7e édit. 1907.
FERRI (E.). * Les Criminels dans l'Art et la Littérature. 3e édit. 1908.
FIERENS-GEVAERT. Essai sur l'Art contemporain. 2e éd. 1903. (Cour. par l'Ac. fr.).
— La Tristesse contemporaine. 5e édit. 1908. (Couronné par l'Institut.)
— * Psychologie d'une ville. *Essai sur Bruges*. 2e édit. 1902.
— Nouveaux essais sur l'Art contemporain. 1903.
FLEURY (Maurice de). L'Ame du criminel. 2e édit. 1907.
FONSEGRIVE, professeur au lycée Buffon. La Causalité efficiente. 1895.
FOUILLÉE (A.), de l'Institut. La propriété sociale et la démocratie.
FOURNIÈRE (E.). Essai sur l'individualisme. 1901.
GAUCKLER. Le Beau et son histoire.
GELEY (Dr G.). * L'être subconscient. 2e édit. 1905.
GOBLOT (E.), professeur à l'Université de Lyon. Justice et liberté. 2e éd. 1907.
GODFERNAUX (G.), docteur ès lettres. Le Sentiment et la Pensée. 2e éd. 1906.
GRASSET (J.), professeur à la Faculté de médecine de Montpellier. Les limites de la biologie. 5e édit. 1907. Préface de Paul BOURGET, de l'Académie française.
GREEF (de). Les Lois sociologiques. 4e édit. revue. 1908.
GUYAU. * La Genèse de l'idée de temps. 2e édit.
HARTMANN (E. de). La Religion de l'avenir. 7e édit. 1908.
— Le Darwinisme, ce qu'il y a de vrai et de faux dans cette doctrine. 8e édit.
HERBERT SPENCER. * Classification des sciences. 8e édit.
— L'Individu contre l'État. 5e édit.
HERCKENRATH. (C.-R.-C.) Problèmes d'Esthétique et de Morale. 1897.
JAELL (Mme). L'intelligence et le rythme dans les mouvements artistiques.
JAMES (W.). La théorie de l'émotion, préf. de G. DUMAS. 2e édition. 1903.
JANET (Paul), de l'Institut. * La Philosophie de Lamennais.
JANKELEWITCH (Dr). * Nature et Société. *Essai d'une application du point de vue finaliste aux phénomènes sociaux*. 1906.
LACHELIER (J.), de l'Institut. Du fondement de l'induction. 5e édit. 1907.
— * Etudes sur le syllogisme, suivies de l'observation de Platner et d'une not. sur le « Philèbe ». 1907.
LAISANT (C.-A.). L'Éducation fondée sur la science. Préface de A. NAQUET. 2e éd. 1905.
LAMPÉRIÈRE (Mme A.). * Rôle social de la femme, son éducation. 1898.
LANDRY (A.), agrégé de philos., docteur ès lettres. La responsabilité pénale. 1902.
LANGE, professeur à l'Université de Copenhague. * Les Émotions, étude psycho-physiologique, traduit par G. Dumas. 2e édit. 1902.

Suite de la *Bibliothèque de philosophie contemporaine*, format in-16, à 2 fr. 50 le vol.

LAPIE, professeur à l'Université de Bordeaux. **La Justice par l'État.** 1899.
LAUGEL (Auguste). **L'Optique et les Arts.**
LE BON (Dr Gustave). * **Lois psychologiques de l'évolution des peuples.** 8e édit.
— * **Psychologie des foules.** 13e édit.
LÉCHALAS. * **Étude sur l'espace et le temps.** 1895.
LE DANTEC, chargé du cours d'Embryologie générale à la Sorbonne. **Le Déterminisme biologique et la Personnalité consciente** 3e édit. 1908.
— * **L'Individualité et l'Erreur individualiste** 3e édit. 1908
— * **Lamarckiens et Darwiniens**, 3e édit. 1908.
LEFÈVRE (G.), prof. à l'Univ. de Lille. **Obligation morale et idéalisme** 1895.
LIARD, de l'Inst., vice-rect. de l'Acad. de Paris. * **Les Logiciens anglais contemp.** 5e éd.
— Des **définitions géométriques et des définitions empiriques** 3e édit.
LICHTENBERGER (Henri), maître de conférences à la Sorbonne. * **La philosophie de Nietzsche.** 11e édit. 1908.
— * **Friedrich Nietzsche. Aphorismes et fragments choisis.** 4e édit. 1908.
LODGE (Sir Oliver). * **La Vie et la Matière**, trad. de l'anglais par J. MAXWELL. 1907.
LOMBROSO. **L'Anthropologie criminelle et ses récents progrès.** 4e édit. 1901.
LUBBOCK (Sir John). * **Le Bonheur de vivre.** 2 volumes. 10e édit. 1907.
— * **L'Emploi de la vie.** 7e éd. 1908
LYON (Georges), recteur de l'Académie de Lille. * **La Philosophie de Hobbes.**
MARGUERY (E.). **L'Œuvre d'art et l'évolution.** 2e édit. 1905
MAUXION, prof. à l'Univ. de Poitiers. * **L'éducation par l'instruction** (*Herbart.*).
— * **Essai sur les éléments et l'évolution de la moralité** 1904.
MILHAUD (G.), professeur à l'Université de Montpellier. * **Le Rationnel** 1898.
— * **Essai sur les conditions et les limites de la Certitude logique.** 2e édit. 1898.
MOSSO. * **La Peur.** Étude psycho-physiologique (avec figures). 4e édit. revue 1908.
— * **La Fatigue intellectuelle et physique**, trad. Langlois. 5e édit.
MORISIER (E.), * **Les Maladies du sentiment religieux.** 2e édit. 1903.
NAVILLE (A.), prof. à l'Univ. de Genève. **Nouvelle classification des sciences.** 2e édit. 1901.
NORDAU (Max). * **Paradoxes psychologiques**, trad. Dietrich. 6e édit. 1907
— **Paradoxes sociologiques**, trad. Dietrich. 5e édit. 1907.
— * **Psycho-physiologie du Génie et du Talent**, trad. Dietrich. 4e édit. 1906.
NOVICOW (J.). **L'Avenir de la Race blanche.** 2e édit. 1903.
OSSIP-LOURIÉ, lauréat de l'Institut. **Pensées de Tolstoï.** 2e édit. 1902
— * **Nouvelles Pensées de Tolstoï.** 1903.
— * **La Philosophie de Tolstoï.** 3e édit. 1908.
— * **La Philosophie sociale dans le théâtre d'Ibsen.** 1900.
— **Le Bonheur et l'Intelligence.** 1904.
PALANTE (G.), agrégé de l'Université. **Précis de sociologie.** 2e édit. 1903.
PAULHAN (Fr.). **Les Phénomènes affectifs et les lois de leur apparition** 2e éd. 1901.
— * **Psychologie de l'invention.** 1900.
— * **Analystes et esprits synthétiques.** 1903.
— * **La fonction de la mémoire et le souvenir affectif.** 1904.
PHILIPPE (J.). * **L'Image mentale**, avec fig. 1903.
PHILIPPE (J.) et PAUL-BONCOUR (J.). **Les anomalies mentales chez les écoliers.** (*Ouvrage couronné par l'Institut*). 2e éd. 1907.
PILLON (F.). * **La Philosophie de Ch. Secrétan.** 1898.
PIOGER (Dr Julien). **Le Monde physique**, essai de conception expérimentale. 1893.
PROAL (Louis), conseiller à la Cour d'appel de Paris. **L'éducation et le suicide des enfants.** Étude psychologique et sociologique. 1907.
QUEYRAT, prof. de l'Univ. * **L'Imagination et ses variétés chez l'enfant** 3e édit.
— * **L'Abstraction**, son rôle dans l'éducation intellectuelle. 2e édit. revue. 1907.
— * **Les Caractères et l'éducation morale.** 3e éd. 1907.
— * **La logique chez l'enfant et sa culture.** 3e édit. revue. 1907.
— * **Les jeux des enfants.** 2e édit 1908
RAGEOT (G.). **Les savants et la philosophie.** 1907.
REGNAUD (P.), professeur à l'Université de Lyon. **Logique évolutionniste.** 1897.
— **Comment naissent les mythes.** 1897.

Suite de la *Bibliothèque de philosophie contemporaine*, format in-16 à 2 fr. 50 le vol.

RENARD (Georges), prof. au Collège de France. **Le régime socialiste.** 6e éd. 1907.
RÉVILLE (A.), Histoire du dogme de la Divinité de Jésus-Christ. 4e édit. 1907.
REY (A.), chargé de cours à l'Université de Dijon. ***L'énergetique et le mécanisme** au point de vue des conditions de la connaissance. 1907.
RIBOT (Th.), de l'Institut, professeur honoraire au Collège de France, directeur de la *Revue philosophique*. **La Philosophie de Schopenhauer.** 11e édition.
— * **Les Maladies de la mémoire.** 20e édit.
— * **Les Maladies de la volonté.** 24e édit.
— * **Les Maladies de la personnalité.** 14e édit.
— * **La Psychologie de l'attention.** 10e édit.
RICHARD (G.), prof. à l'Univ. de Bordeaux. * **Socialisme et Science sociale.** 2e édit.
RICHET (Ch.), prof. à l'Univ. de Paris. **Essai de psychologie générale.** 7e édit. 1907.
ROBERTY (E. de). **L'Inconnaissable, sa métaphysique, sa psychologie.**
— **L'Agnosticisme.** Essai sur quelques théories pessim. de la connaissance. 2e édit.
— **La Recherche de l'Unité.** 1893.
— ***Le Bien et le Mal.** 1896.
— **Le Psychisme social.** 1897.
— **Les Fondements de l'Ethique.** 1898.
— **Constitution de l'Éthique.** 1901.
— **Frédéric Nietzsche.** 3e édit. 1903.
ROEHRICH (E.). **L'attention spontanée et volontaire.** Son fonctionnement, ses lois, son emploi dans la vie pratique. (Récompensé par l'Institut.) 1907.
ROGUES DE FURSAC (J.). **Un mouvement mystique contemporain.** Le réveil religieux au Pays de Galles (1904-1905). 1907.
ROISEL. **De la Substance.**
— **L'Idée spiritualiste.** 2e éd. 1901.
ROUSSEL-DESPIERRES. **L'Idéal esthétique.** *Philosophie de la beauté.* 1904.
SCHOPENHAUER. ***Le Fondement de la morale.** trad. par M. A. Burdeau 9e édit.
— ***Philosophie et philosophes**, trad. Dietrich. 1907.
— ***Le Libre arbitre**, trad. par M. Salomon Reinach, de l'Institut. 10e éd.
— **Pensées et Fragments**, avec intr. par M. J. Bourdeau. 22e édit.
— * **Écrivains et style.** Traduct. Dietrich. 2e édit. 1908.
— * **Sur la Religion.** Traduct. Dietrich. 1906.
SOLLIER (Dr P.). **Les Phénomènes d'autoscopie**, avec fig. 1903.
— ***Essai critique et théorique** sur l'association en psychologie. 1907.
SOURIAU (P.), prof. à l'Université de Nancy. ***La Rêverie esthétique.** 1906.
STUART MILL. * **Auguste Comte et la Philosophie positive.** 8e édit. 1907.
— * **L'Utilitarisme.** 5e édit. revue. 1908.
— **Correspondance inédite avec Gust. d'Eichthal** (1828-1842)—(1864-1871).
— **La Liberté**, avant-propos, introduction et traduc. par DUPONT-WHITE. 3e édit.
SULLY PRUDHOMME, de l'Académie française. * **Psychologie du libre arbitre** suivi de *Définitions fondamentales des idées les plus générales et des idées les plus abstraites.* 1907.
— et Ch. RICHET. **Le problème des causes finales.** 4e édit. 1907.
SWIFT. **L'Éternel conflit.** 1904.
TANON (L.). * **L'Évolution du droit et la Conscience sociale.** 2e édit. 1905.
TARDE, de l'Institut. **La Criminalité comparée.** 6e édit. 1907.
— * **Les Transformations du Droit.** 5e édit. 1906.
— * **Les Lois sociales.** 5e édit. 1907.
THAMIN (R.), recteur de l'Acad. de Bordeaux. * **Éducation et Positivisme.** 2e édit.
THOMAS (P. Félix). * **La suggestion, son rôle dans l'éducation.** 4e edit. 1907.
— * **Morale et éducation**, 2e édit. 1905.
TISSIÉ. * **Les Rêves**, avec préface du professeur Azam. 2e éd. 1898.
WUNDT **Hypnotisme et Suggestion.** Étude critique, traduit par M. Keller. 3e édit. 1905.
ZELLER. **Christian Baur et l'École de Tubingue**, traduit par M. Ritter.
ZIEGLER. **La Question sociale est une Question morale**, trad. Palante. 3e édit.

Suite de la *Bibliothèque de philosophie contemporaine*, format in-8.

BIBLIOTHÈQUE DE PHILOSOPHIE CONTEMPORAINE

VOLUMES IN-8, BROCHÉS

à 3 fr. 75, 5 fr., 7 fr. 50, 10 fr., 12 fr. 50 et 15 fr.

Ouvrages parus en 1908 :

BAYET (A.). **L'idée de bien.** Essai sur le principe de l'art moral rationnel. 3 fr. 75.
BERTHELOT (R.). **Evolutionisme et platonisme.** 5 fr.
BLOCH (C.), docteur ès lettres. **La philosophie de Newton.** 10 fr.
BOIRAC (E.), recteur de l'Académie de Dijon. **La psychologie inconnue.** Introduction et contribution à l'étude expérimentale des sciences psychiques. 5 fr.
BOUGLÉ, chargé de cours à la Sorbonne. **Essais sur le régime des castes.** (*Travaux de l'Année sociologique publiés sous la direction de M. Emile Durkheim*). 5 fr.
CHIDE (A.), agrégé de philosophie. **Le Mobilisme moderne.** 5 fr.
DELACROIX (H.), professeur à l'Université de Caen. **Études d'histoire et de psychologie du mysticisme.** Les grands mystères chrétiens. 10 fr.
DWELSHAUVERS, prof. à l'Univ. nouvelle de Bruxelles. **La Synthèse mentale.** 5 fr.
ENRIQUEZ. **Les problèmes de la science et la logique.** 5 fr.
GRASSET (J.). **Introduction physiologique à l'étude de la philosophie.** *Conférences sur la physiologie du système nerveux de l'homme.* Avec figures. 5 fr.
HANNEQUIN, prof. à l'Univ. de Lyon. **Études d'histoire des sciences et d'histoire de la philosophie**, préface de R. THAMIN, introduction de J. GROSJEAN. 2 vol. 15 fr.
HARTENBERG (Dr P.). **Physionomie et caractère.** *Essai de physiognomonie scientifique.* Avec figures. 5 fr.
HOFFDING (H.), prof. à l'Univ. de Copenhague. **Philosophie de la religion.** 7 fr. 50
IOTEYKO et STEFANOWSKA. **Psychologie et physiologie de la douleur.** 5 fr.
JASTROW (J.), prof. à l'Univ. de Wisconsin. **La Subconscience.** Préface de P. JANET. 7 fr. 50
LALO (Ch.), docteur ès lettres. **Esthétique musicale scientifique.** 5 fr.
— **L'esthétique expérimentale contemporaine.** 3 fr. 75
LANESSAN (J.-L. de). **La Morale naturelle.** 10 fr.
MEYERSON (E.). **Identité et réalité.** 7 fr. 50
PILLON (F.). **Année philosophique**, 18e année, 1907. 5 fr.
RENOUVIER (Ch.), de l'Institut. * **Science de la Morale.** Nouv. édit. 2 vol. 15 fr.
REVAULT d'ALLONNES (G.), docteur ès lettres. **Psychologie d'une religion.** Guillaume Monod (1800-1896). 5 fr.
— **Les Inclinations.** Leur rôle dans la psychologie des sentiments. 3 fr. 75
ROBERTY (E. de). **Sociologie de l'action.** *La genèse sociale de la raison et les origines rationnelles de l'action.* 7 fr. 50
RUSSELL. **La philosophie de Leibniz.** Préface de M. LÉVY-BRUHL. 5 fr.

Précédemment publiés :

ADAM, recteur de l'Académie de Nancy. * **La Philosophie en France** (première moitié du XIXe s.). 7 fr. 50
ARRÉAT. * **Psychologie du peintre.** 5 fr.
AUBRY (Dr P.). **La Contagion du meurtre.** 1896. 3e édit. 5 fr.
BAIN (Alex.). **La Logique inductive et déductive.** Trad. Compayré. 2 vol. 3e éd. 20 fr.
— * **Les Sens et l'intelligence.** Trad. Cazelles. 3e édit. 10 fr.
BALDWIN (Mark), professeur à l'Université de Princeton (États-Unis). **Le Développement mental chez l'enfant et dans la race.** Trad. Nourry. 1897. 7 fr. 50
BARDOUX (J.). * **Essai d'une psychologie de l'Angleterre contemporaine.** *Les crises belliqueuses.* (*Couronné par l'Académie française*). 1906. 7 fr. 50
— **Essai d'une psychologie de l'Angleterre contemporaine.** *Les crises politiques. Protectionnisme et Radicalisme.* 1907. 5 fr.
BARTHÉLEMY-SAINT-HILAIRE, de l'Institut. **La Philosophie dans ses rapports avec les sciences et la religion.** 5 fr.
BARZELOTTI, prof. à l'Univ. de Rome. * **La Philosophie de H. Taine.** 1900. 7 fr. 50
BAZAILLAS (A.), docteur ès lettres. * **La Vie personnelle.** 1905. 5 fr.
— **Musique et inconscience.** *Introduction à la psychologie de l'inconscient.* 1907. 5 fr.
BELOT (G.), prof. au lycée Louis-le-Grand. **Etudes de morale positive.** (*Récompensé par l'Institut.*) 1907. 7 fr. 50
BERGSON (H.), de l'Institut. * **Matière et mémoire.** 5e édit. 1908. 5 fr.

Suite de la *Bibliothèque de philosophie contemporaine*, format in-8.

BERGSON (H.). Essai sur les données immédiates de la conscience. 6e édit. 1908 3 fr. 75
— * L'Evolution créatrice. 4e édit. 1908. 7 fr. 50
BERTRAND, prof. à l'Université de Lyon. * L'Enseignement intégral. 1898. 5 fr.
— Les Études dans la démocratie. 1900. 5 fr.
BINET (A.) *Les révélations de l'écriture, avec 67 grav. 5 fr.
BOIRAC (Émile), recteur de l'Académie de Dijon. * L'Idée du Phénomène. 5 fr.
BOUGLÉ, chargé de cours à la Sorbonne. * Les Idées égalitaires. 2e édit. 1908. 3 fr. 75
BOURDEAU (L.). Le Problème de la mort. 4e édition. 1904. 5 fr.
Le Problème de la vie. 1901. 7 fr. 50
BOURDON, prof. à l'Univ. de Rennes. * L'Expression des émotions. 7 fr. 50
BOUTROUX (E.), de l'Inst. Etudes d'histoire de la philosophie. 3e éd. 1908 7 fr. 50
BRAUNSCHVIG, doct. ès lettres. Le sentiment du beau et le sentiment poétique. 1904. 3 fr. 75
BRAY (L.). Du beau. 1902. 5 fr.
BROCHARD (V.), de l'Institut. De l'Erreur. 2e édit. 1897. 5 fr.
BRUNSCHVICG (E.), prof. au lycée Henri IV, doct. ès lett. La Modalité du jugement. 5 fr.
— * Spinoza. 2e édit. 1906. 3 fr. 75
CARRAU (Ludovic), prof. à la Sorbonne. Philosophie religieuse en Angleterre. 5 fr.
CHABOT (Ch.), prof. à l'Univ. de Lyon. * Nature et Moralité. 1897. 5 fr.
CLAY (R.). * L'Alternative, *Contribution à la Psychologie*. 2e édit. 10 fr.
COLLINS (Howard). * La Philosophie de Herbert Spencer. 4e édit. 1904. 10 fr.
COSENTINI (F.). La Sociologie génétique. *Pensée et vie sociale préhist.* 1905. 3 fr. 75
COSTE. Les Principes d'une sociologie objective. 3 fr. 75
— L'Expérience des peuples et les prévisions qu'elle autorise. 1900. 10 fr.
COUTURAT (L.). Les principes des mathématiques. 1906. 5 fr.
CRÉPIEUX-JAMIN. L'Écriture et le Caractère. 4e édit. 1897. 7 fr. 50
CRESSON, doct. ès lettres. La Morale de la raison théorique. 1903. 5 fr.
DAURIAC (L.). *Essai sur l'esprit musical. 1904. 5 fr.
DE LA GRASSERIE (R.), lauréat de l'Institut. Psychologie des religions. 1899. 5 fr.
DELBOS (V.), prof. adjoint à la Sorbonne. * La philosophie pratique de Kant. 1905. (Ouvrage couronné par l'Académie française.) 12 fr. 50
DELVAILLE (J.), agr. de philosophie. La vie sociale et l'éducation. 1907. 3 fr. 75
DELVOLVE (J.), docteur ès lettres, agrégé de philosophie. *Religion, critique et philosophie positive chez Pierre Bayle. 1906. 7 fr. 50
DRAGHICÉSCO (D.), prof. à l'Univ. de Bucarest. L'Individu dans le déterminisme social. 7 fr. 50
— * Le problème de la conscience. 1907. 3 fr. 75
DUMAS (G.), chargé de cours à la Sorbonne. *La Tristesse et la Joie. 1900 7 fr. 50
— Psychologie de deux messies. *Saint-Simon et Auguste Comte*. 1905. 5 fr.
DUPRAT (G. L.), docteur ès lettres. L'Instabilité mentale 1899. 5 fr.
DUPROIX (P.), doyen de la Fac. des lettres de l'Univ. de Genève * Kant et Fichte et le problème de l'éducation 2e édit. (Cour. par l'Acad. franç.). 5 fr.
DURAND (DE GROS). Aperçus de taxinomie générale. 1898. 5 fr.
— Nouvelles recherches sur l'esthétique et la morale. 1899. 5 fr.
— Variétés philosophiques. 2e édit. revue et augmentée. 1900. 5 fr.
DURKHEIM, prof. à la Sorbonne * De la division du travail social. 2e édit. 1901. 7 fr. 50
— Le Suicide, *étude sociologique*. 1897. 7 fr. 50
— * L'année sociologique : 10 années parues.
1re Année (1896-1897). — DURKHEIM : La prohibition de l'inceste et ses origines. — G. SIMMEL : Comment les formes sociales se maintiennent. — *Analyses* des travaux de sociologie publiés du 1er Juillet 1896 au 30 Juin 1897. 10 fr.
2e Année (1897-1898). — DURKHEIM : De la définition des phénomènes religieux. — HUBERT et MAUSS : La nature et la fonction du sacrifice. — *Analyses* 10 fr.
3e Année (1898-1899). — RATZEL : Le sol, la société, l'État. — RICHARD : Les crises sociales et la criminalité. — STEINMETZ : Classif. des types sociaux. — *Analyses* 10 fr.
4e Année (1899-1900). — BOUGLÉ : Remarques sur le régime des castes. — DURKHEIM : Deux lois de l'évolution pénale. — CHARMONT : Notes sur les causes d'extinction de la propriété corporative. *Analyses*. 10 fr.
5e Année (1900-1901). — F. SIMIAND : Remarques sur les variations du prix du charbon au XIXe siècle. — DURKHEIM : Sur le Totémisme. — *Analyses*. 10 fr.
6e Année (1901-1902). — DURKHEIM et MAUSS : De quelques formes primitives de classification. Contribution à l'étude des représentations collectives. — BOUGLÉ : Les théories récentes sur la division du travail. — *Analyses*. 12 fr. 50

Suite de la *Bibliothèque de philosophie contemporaine*, format in-8.

7e Année (1902-1903). — HUBERT et MAUSS : Théorie générale de la magie. — *Anal.* 12 fr. 50
8e Année (1903-1904). — H. BOURGIN : La boucherie à Paris au XIXe siècle. — E. DURKHEIM : L'organisation matrimoniale australienne. — *Analyses.* 12 fr. 50
9e Année (1904-1905). — A. MEILLET : Comment les noms changent de sens. — MAUSS et BEUCHAT : Les variations saisonnières des sociétés eskimos. — *Anal* 12 fr. 50
10e Année (1905-1906). — P. HUVELIN : Magie et droit industriel. — R. HERTZ : Contribution à une étude sur la représentation collective de la mort. — C. BOUGLÉ : Note sur le droit et la caste en Inde. — *Analyses.* 12 fr. 50

EGGER (V.), prof. à la Fac. des lettres de Paris. **La parole intérieure.** 2e éd. 1904. 5 fr.
ESPINAS (A.), de l'Institut, professeur à la Sorbonne. ***La Philosophie sociale du XVIIIe siècle et la Révolution française.** 1898. 7 fr. 50
EVELLIN (F.), de l'Institut. **La Raison pure et les antinomies.** Essai critique sur la philosophie kantienne. (*Couronné par l'Institut.*). 1907. 5 fr.
FERRERO (G.). **Les Lois psychologiques du symbolisme.** 1895. 5 fr.
FERRI (Enrico). **La Sociologie criminelle.** Traduction L. TERRIER. 1905. 10 fr.
FERRI (Louis). **La Psychologie de l'association**, depuis Hobbes. 7 fr. 50
FINOT (J.). **Le préjugé des races.** 3e édit. 1908. (Récomp. par l'Institut). 7 fr. 50
— **La philosophie de la longévité.** 12e édit. refondue. 1908. 5 fr.
FONSEGRIVE, prof. au lycée Buffon. ***Essai sur le libre arbitre.** 2e édit. 1895. 10 fr.
FOUCAULT, maître de conf. à l'Univ. de Montpellier. **La psychophysique.** 1901 7 fr. 50
— **Le Rêve.** 1906. 5 fr.
FOUILLÉE (Alf.), de l'Institut. ***La Liberté et le Déterminisme.** 5e édit. 7 fr. 50
— **Critique des systèmes de morale contemporains.** 5e édit. 7 fr. 50
— ***La Morale, l'Art, la Religion**, d'après GUYAU. 6e édit. augm. 3 fr. 75
— **L'Avenir de la Métaphysique fondée sur l'expérience** 2e édit. 5 fr.
— ***L'Évolutionnisme des idées-forces.** 4e édit. 7 fr. 50
— ***La Psychologie des idées-forces.** 2 vol. 2e édit. 15 fr.
— ***Tempérament et caractère.** 3e édit. 7 fr. 50
— **Le Mouvement positiviste et la conception sociol. du monde.** 2e édit. 7 fr. 50
— **Le Mouvement idéaliste et la réaction contre la science posit.** 2e édit. 7 fr. 50
— ***Psychologie du peuple français.** 3e édit. 7 fr. 50
— ***La France au point de vue moral.** 3e édit. 7 fr. 50
— ***Esquisse psychologique des peuples européens.** 4e édit. 1903. 10 fr.
— ***Nietzsche et l'immoralisme.** 2e édit. 1903. 5 fr.
— ***Le moralisme de Kant et l'amoralisme contemporain.** 2e édit. 1905. 7 fr. 50
— ***Les éléments sociologiques de la morale**, 2e édit. 1905. 7 fr. 50
— ***Morale des idées-forces.** 1907. 7 fr. 50
FOURNIÈRE (E.). ***Les théories socialistes au XIXe siècle** 1904. 7 fr. 50
FULLIQUET. **Essai sur l'Obligation morale.** 1898. 7 fr. 50
GAROFALO, prof. à l'Université de Naples **La Criminologie.** 5e édit. refondue. 7 fr. 50
— **La Superstition socialiste.** 1895. 5 fr.
GÉRARD-VARET, prof. à l'Univ. de Dijon. **L'Ignorance et l'Irréflexion.** 1899. 5 fr.
GLEY (Dr E.), professeur au Collège de France. **Études de psychologie physiologique et pathologique**, avec fig. 1903. 5 fr.
GOBLOT (E.), Prof. à l'Université de Lyon. ***Classification des sciences.** 1898. 5 fr.
GORY (G.). **L'Immanence de la raison dans la connaissance sensible.** 5 fr.
GRASSET (J.), prof. à l'Univ. de Montpellier. **Demifous et demiresponsables.** 2e édit. 1908. 5 fr.
GREEF (de), prof. à l'Univ. nouvelle de Bruxelles. **Le Transformisme social.** 7 fr. 50
— **La Sociologie économique.** 1904. 3 fr. 75
GROOS (K.), prof. à l'Université de Bâle. ***Les jeux des animaux** 1902. 7 fr. 50
GURNEY, MYERS et PODMORE. **Les Hallucinations télépathiques**, 4e édit. 7 fr. 50
GUYAU (M.). ***La Morale anglaise contemporaine.** 5e édit. 7 fr. 50
— **Les Problèmes de l'esthétique contemporaine.** 6e édit. 5 fr.
— **Esquisse d'une morale sans obligation ni sanction.** 9e édit. 5 fr
— **L'Irréligion de l'avenir**, étude de sociologie. 12e édit 7 fr. 50
— ***L'Art au point de vue sociologique.** 7e édit. 7 fr. 50
***Éducation et Hérédité**, étude sociologique. 10e édit. 5 fr.
HALÉVY (Élie), docteès lettres. **Formation du radicalisme philosoph.**, 3 v., chacun 7 fr. 50
HAMELIN (O.). ***Les éléments principaux de la Représentation.** 1907. 7 fr. 50
HANNEQUIN, prof. à l'Univ de Lyon. **L'hypothèse des atomes.** 2e édit. 1899. 7 fr. 50
HARTENBERG (Dr Paul). **Les Timides et la Timidité.** 2e édit. 1904. 5 fr.
HÉBERT, (Marcel). **L'Évolution de la foi catholique.** 1905 5 fr.
— ***Le divin.** *Expériences et hypothèses, études psychologiques.* 1907. 5 fr.

Suite de la *Bibliothèque de philosophie contemporaine*, format in-8.

HÉMON (C.), agrégé de philosophie. * **La philosophie de Sully Prudhomme.** Préface de SULLY PRUDHOMME. 1907. 7 fr. 50
HERBERT SPENCER. * **Les premiers Principes.** Traduc. Cazelles. 11e édit. 10 fr.
— * **Principes de biologie.** Traduct. Cazelles. 5e édit. 2 vol. 20 fr.
— * **Principes de psychologie.** Trad. par MM. Ribot et Espinas. 2 vol. 20 fr.
— * **Principes de sociologie.** 5 vol. : Tome I. *Données de la sociologie.* 10 fr. — Tome II. *Inductions de la sociologie. Relations domestiques.* 7 fr. 50. — Tome III. *Institutions cérémonielles et politiques* 15 fr. — Tome IV. *Institutions ecclésiastiques.* 3 fr 75. — Tome V. *Institutions professionnelles.* 7 fr. 50.
— * **Essais sur le progrès.** Trad A. Burdeau 5e éd. 7 fr. 50
— **Essais de politique.** Trad. A. Burdeau. 4e édit. 7 fr. 50
— **Essais scientifiques.** Trad. A. Burdeau. 3e édit. 7 fr. 50
— * **De l'Éducation physique, intellectuelle et morale.** 13e édit. 5 fr.
— **Justice.** Traduc. Castelot. 7 fr. 50
— **Le rôle moral de la bienfaisance.** Trad. Castelot et Martin St-Léon. 7 fr. 50
— **La Morale des différents peuples.** Trad. Castelot et Martin St-Léon. 7 fr. 50
— **Problèmes de morale et de sociologie.** Trad. H. de Varigny. 7 fr. 50
— * **Une Autobiographie.** Trad. et adaptation par H. de Varigny. 10 fr.
HIRTH (G.). * **Physiologie de l'Art.** Trad. et introd. de L. Arréat. 5 fr.
HÖFFDING, prof. à l'Univ. de Copenhague. **Esquisse d'une psychologie fondée sur l'expérience.** Trad. L. POITEVIN. Préf. de Pierre JANET. 3e éd. 1905. 7 fr. 50
— * **Histoire de la Philosophie moderne.** Préf. de V. DELBOS. 2e éd. 1908. 2 vol. Chacun. 10 fr.
— **Philosophes contemporains**, trad. Tremesaygues. 1908, 2e édit. revue. 3 fr. 75
ISAMBERT (G.), docteur ès lettres. **Les idées socialistes en France (1815-1848).** 1905. 7 fr. 50
IZOULET, prof. au Collège de France. **La Cité moderne.** 7e édition. 1908. 10 fr.
JACOBY (Dr P.). **Études sur la sélection chez l'homme.** 2e édition. 1904. 10 fr.
JANET (Paul), de l'Institut. * **Œuvres philosoph. de Leibniz.** 2e édit. 2 vol 20 50
JANET (Pierre), prof. au Collège de France. * **L'Automatisme psychologique.** 5e éd. 7 fr 50
JAURÈS (J.), docteur ès lettres. **De la réalité du monde sensible.** 2e éd. 1902. 7 fr 50
KARPPE (S.), doct. ès lettres. **Essais de critique d'histoire et de philosophie.** 3 fr 75
KEIM (A.), docteur ès lettres. * **Helvétius,** *sa vie, son œuvre.* 1907. 10 fr.
LACOMBE (P.). **Psychologie des individus et des sociétés chez Taine.** 1906. 7 fr 50
LALANDE (A.), maître de conférences à la Sorbonne, * **La Dissolution opposée à l'évolution,** dans les sciences physiques et morales. 1899. 7 fr. 50
LANDRY (A.), docteur ès lettres. * **Principes de morale rationnelle.** 1906. 5 fr.
LANESSAN (J.-L. de). * **La Morale des religions.** 1905. 10 fr.
LANG (A.). * **Mythes, Cultes et Religions** Introduc. de Léon Marillier. 1896 10 fr.
LAPIE (P.), professeur à l'Univ. de Bordeaux. **Logique de la volonté** 1902. 7 fr. 50
LAUVRIÈRE, docteur ès lettres. **Edgar Poë** *Sa vie et son œuvre.* 1904. 10 fr.
LAVELEYE (de) * **De la Propriété et de ses formes primitives.** 5e édit. 10 fr.
— * **Le Gouvernement dans la démocratie.** 2 vol. 3e édit. 1896. 15 fr.
LE BON (Dr Gustave). * **Psychologie du socialisme.** 5e éd. refondue. 1907. 7 fr. 50
LECHALAS (G.). * **Études esthétiques.** 1902. 5 fr.
LECHARTIER (G.). **David Hume, moraliste et sociologue.** 1900. 5 fr.
LECLÈRE (A.), prof. à l'Univ. de Berne. **Essai critique sur le droit d'affirmer.** 5 fr.
LE DANTEC chargé de cours à la Sorbonne. * **L'unité dans l'être vivant** 1902 7 fr. 50
— * **Les Limites du connaissable,** *la vie et les phénom. naturels.* 3e éd. 1908 3 fr. 75
LÉON (Xavier). * **La philosophie de Fichte,** Préf. de E. BOUTROUX, 1902. (Cour. par l'Institut.) 10 fr.
LEROY (E. Bernard). **Le Langage.** *Sa fonction normale et pathol.* 1905. 5 fr.
LÉVY (A.), professeur à l'Univ. de Nancy. **La philosophie de Feuerbach.** 1904. 10 fr.
LÉVY-BRUHL (L.), professeur à la Sorbonne * **La Philosophie de Jacobi.** 1894. 5 fr.
— * **Lettres de J.-S Mill à Auguste Comte,** et *les réponses de Comte et une introduction.* 1899. 10 fr.
— * **La Philosophie d'Auguste Comte.** 2e édit. 1905. 7 fr. 50
— * **La Morale et la Science des mœurs** 3e édit. 1907. 5 fr.
LIARD, de l'Institut, vice-recteur de l'Acad. de Paris. * **Descartes,** 2e éd. 1903. 5 fr.
— * **La Science positive et la Métaphysique,** 5e édit. 7 fr. 50
LICHTENBERGER (H.), maître de conférences à la Sorbonne. * **Richard Wagner, poète et penseur.** 4e édit. revue. 1907. (Couronné par l'Académie franç.) 10 fr.
— **Henri Heine penseur.** 1905. 3 fr. 75
LOMBROSO. * **L'Homme criminel.** 2e éd., 2 vol. et atlas. 1895. 36 fr.

Suite de la *Bibliothèque de philosophie contemporaine*, format in-8.

LOMBROSO. **Le Crime.** *Causes et remèdes.* 2e édit. 10 fr.
LOMBROSO et FERRERO. **La femme criminelle et la prostituée.** 15 fr.
LOMBROSO et LASCHI. **Le Crime politique et les Révolutions** 2 vol. 15 fr.
LUBAC, agr. de philos. * **Psychologie rationnelle.** Préf. de H. BERGSON. 1904. 3 fr. 75
LUQUET (G.-H.), agrégé de philosoph. * **Idées générales de psychologie.** 1906. 5 fr.
LYON (G.), recteur à Lille * **L'Idéalisme en Angleterre au XVIIIe siècle.** 7 fr. 50
— **Enseignement et religion.** Études philosophiques. 3 fr. 75
MALAPERT (P.), docteur ès lettres, prof. au lycée Louis-le-Grand. * **Les Éléments du caractère et leurs lois de combinaison.** 2e édit. 1906. 5 fr.
MARION (H.), prof. à la Sorbonne * **De la Solidarité morale.** 6e édit. 1907. 5 fr.
MARTIN (Fr.). * **La Perception extérieure et la Science positive.** 1894. 5 fr.
MAXWELL (J.). **Les Phénomènes psychiques.** Préf. de Ch. RICHET. 3e édit. 1906. 5 fr.
MULLER (MAX), prof. à l'Univ. d'Oxford. * **Nouvelles études de mythologie.** 1898 12 f. 50
MYERS. **La personnalité humaine.** *Sa survivance.* Trad. par le Dr JANKÉLÉVITCH. 1905. 7 fr. 50
NAVILLE (E.), correspondant de l'Institut. **La Physique moderne.** 2e édit. 5 fr.
— * **La Logique de l'hypothèse.** 2e édit. 5 fr.
— * **La Définition de la philosophie.** 1894. 5 fr.
— **Le libre Arbitre.** 2e édit. 1898. 5 fr.
— **Les Philosophies négatives.** 1899. 5 fr.
NAYRAC (J.-P.). * **Physiologie et Psychologie de l'attention.** Préface de Th. RIBOT. (Récompensé par l'Institut.) 1906. 3 fr. 75
NORDAU (Max). * **Dégénérescence.** 7e éd. 1907. 2 vol Tome I. 7 fr. 50. Tome II. 10 fr.
— **Les Mensonges conventionnels de notre civilisation.** 10e édit. 1908 5 fr.
— * **Vus du dehors.** *Essais de critique sur quelques auteurs français contemp.* 1903. 5 fr.
NOVICOW. **Les Luttes entre Sociétés humaines.** 3e édit. 1904. 10 fr.
— * **Les Gaspillages des sociétés modernes.** 2e édit. 1899. 5 fr.
— * **La Justice et l'expansion de la vie.** *Essai sur le bonheur des sociétés.* 1905. 7 fr. 50
OLDENBERG, prof. à l'Univ. de Kiel. * **Le Bouddha,** trad. par P. FOUCHER, chargé de cours à la Sorbonne. Préf. de SYLVAIN LÉVI, prof. au Collège de France. 2e éd. 7 fr. 50
— * **La religion du Véda.** Traduit par V HENRY, prof. à la Sorbonne. 1903. 10 fr.
OSSIP-LOURIÉ. **La philosophie russe contemporaine.** 2e édit. 1905. 5 fr.
— * **La Psychologie des romanciers russes au XIXe siècle.** 1905. 7 fr 50
OUVRÉ (H.). * **Les Formes littéraires de la pensée grecque.** (Cour. p. l'Ac. fr.) 10 fr.
PALANTE (G.), agrégé de philos. **Combat pour l'individu.** 1904. 3 fr. 75
PAULHAN. **L'Activité mentale et les Éléments de l'esprit.** 10 fr.
— * **Les Caractères.** 2e édit. 5 fr.
— **Les Mensonges du caractère.** 1905. 5 fr.
— **Le mensonge de l'Art.** 1907. 5 fr.
PAYOT (J.), recteur de l'Académie d'Aix. **La croyance.** 2e édit. 1905. 5 fr.
— * **L'Éducation de la volonté.** 29e édit. 1908 5 fr.
PÉRÈS (Jean), professeur au lycée de Caen. * **L'Art et le Réel.** 1898. 3 fr. 75
PÉREZ (Bernard). **Les Trois premières années de l'enfant.** 5e édit. 5 fr.
— **L'Enfant de trois à sept ans.** 4e édit. 1907. 5 fr.
— **L'Éducation morale dès le berceau.** 4e édit. 1901. 5 fr.
— * **L'Éducation intellectuelle dès le berceau.** 2e éd. 1901. 5 fr.
PIAT (C.). **La Personne humaine.** 1898. (Couronné par l'Institut). 7 fr. 50
— * **Destinée de l'homme.** 1898 5 fr.
PICAVET (E.), chargé de cours à la Sorb. * **Les Idéologues.** (Cour. par l'Acad. fr.). 10 fr.
PIDERIT. **La Mimique et la Physiognomonie.** Trad. de l'allem. par M. GIROT. 5 fr.
PILLON (F.). * **L'Année philosophique.** 18 années : 1890 à 1907. 18 vol. Chacun. 5 fr.
PRAT (L.), doct. ès lettres. **Le caractère empirique et la personne** 1906. 7 fr. 50
PREYER, prof. à l'Université de Berlin. **Éléments de physiologie.** 5 fr.
PROAL, conseiller à la Cour de Paris. * **La Criminalité politique.** 2e éd. 1908. 5 fr.
— * **Le Crime et la Peine.** 3e édit. (Couronné par l'Institut.) 10 fr.
— **Le Crime et le Suicide passionnels.** 1900. (Cour. par l'Ac. franç.). 10 fr.
RAGEOT (G.). * **Le Succès.** *Auteurs et Public.* 1906. 3 fr 75
RAUH, prof. adjoint à la Sorbonne. * **De la méthode dans la psychologie des sentiments.** 1899. (Couronné par l'Institut.) 5 fr.
— * **L'Expérience morale.** 1903. (Récompensé par l'Institut.) 3 fr. 75
RÉCÉJAC, doct. ès lett. **Les Fondements de la Connaissance mystique.** 1897 5 fr.
RENARD (G.), prof. au Collège de France. * **La Méthode scient. de l'histoire litt.** 10 fr.
RENOUVIER (Ch.) de l'Institut. * **Les Dilemmes de la métaphysique pure.** 5 fr.

Suite de la *Bibliothèque de philosophie contemporaine*, format in-8.

RENOUVIER (Ch.). * **Histoire et solution des problèmes métaphysiques.** 7 fr. 50
— **Le personnalisme**, avec une étude sur la *perception externe et la force*. 1903. 10 fr.
— * **Critique de la doctrine de Kant.** 1906. 7 fr. 50
REY (A.), chargé de cours à l'Université de Dijon. * **La Théorie de la physique chez les physiciens contemporains.** 1907. 7 fr. 50
RIBERY, docteur ès lett. **Essai de classification naturelle des caractères.** 1903. 3 fr. 75
RIBOT (Th.), de l'Institut. * **L'Hérédité psychologique.** 8e édit. 7 fr. 50
— * **La Psychologie anglaise contemporaine.** 3e édit. 7 fr. 50
— * **La Psychologie allemande contemporaine,** 6e édit. 7 fr. 50
— **La Psychologie des sentiments.** 7e édit. 1908. 7 fr. 50
— **L'Évolution des idées générales.** 2e édit. 1904. 5 fr.
— * **Essai sur l'Imagination créatrice.** 3e édit. 1908. 5 fr.
— * **La logique des sentiments.** 2e édit. 1907. 3 fr. 75
— * **Essai sur les passions.** 1907. 3 fr. 75
RICARDOU (A.), docteur ès lettres. * **De l'Idéal.** (Couronné par l'Institut.) 5 fr.
RICHARD (G.), chargé du cours de sociologie à l'Univ. de Bordeaux. * **L'idée d'évolution dans la nature et dans l'histoire.** 1903. (Couronné par l'Institut.) 7 fr. 50
RIEMANN (H.), prof. à l'Univ. de Leipzig. **Esthétique musicale.** 1906. 5 fr.
RIGNANO (E.). **Sur la transmissibilité des caractères acquis.** 1906. 5 fr.
RIVAUD (A.), chargé de cours à l'Université de Poitiers. **Les notions d'essence et d'existence dans la philosophie de Spinoza.** 1906. 3 fr 75
ROBERTY (E. de). **L'Ancienne et la Nouvelle philosophie.** 7 fr. 50
— * **La Philosophie du siècle** (positivisme, criticisme, évolutionnisme). 5 fr.
— * **Nouveau Programme de sociologie.** 1904. 5 fr.
ROMANES. * **L'Évolution mentale chez l'homme.** 7 fr. 50
ROUSSEL-DESPIERRES (Fr.). * **Hors du scepticisme.** *Liberté et beauté*. 1907. 7 fr. 50
RUYSSEN (Th.), pr. à l'Univ. de Dijon. * **L'évolution psychologique du jugement.** 5 fr.
SABATIER (A.). **Philosophie de l'effort.** 2e édit. 1908. 7 fr. 50
SAIGEY (E.). * **Les Sciences au XVIIIe siècle.** La Physique de Voltaire. 5 fr.
SAINT-PAUL (Dr G.). * **Le Langage intérieur et les paraphasies.** 1904. 5 fr.
SANZ Y ESCARTIN. **L'Individu et la Réforme sociale,** trad. Dietrich. 7 fr. 50
SCHOPENHAUER. **Aphor. sur la sagesse dans la vie.** Trad. Cantacuzène. 9e éd. 5 fr.
— * **Le Monde comme volonté et comme représentation.** 5e éd. 3 vol., chac. 7 fr. 50
SÉAILLES (G.), prof. à la Sorbonne. **Essai sur le génie dans l'art.** 2e édit. 5 fr.
— * **La Philosophie de Ch. Renouvier.** *Introduction au néo-criticisme*. 1905. 7 fr. 50
SIGHELE (Scipio). **La Foule criminelle.** 2e édit. 1901. 5 fr.
SOLLIER. **Le Problème de la mémoire.** 1900. 3 fr. 75
— **Psychologie de l'idiot et de l'imbécile,** avec 12 pl. hors texte. 2e éd. 1902. 5 fr.
— **Le Mécanisme des émotions.** 1905. 5 fr.
SOURIAU (Paul), prof. à l'Univ. de Nancy. **L'Esthétique du mouvement.** 5 fr.
— * **La Beauté rationnelle.** 1904. 10 fr.
STAPFER (P.). * **Questions esthétiques et religieuses.** 1906. 3 fr. 75
STEIN (L.), * **La Question sociale au point de vue philosophique.** 1900. 10 fr.
STUART MILL. * **Mes Mémoires.** Histoire de ma vie et de mes idées. 5e éd. 5 fr.
— * **Système de Logique déductive et inductive.** 4e édit. 2 vol. 20 fr.
— * **Essais sur la Religion.** 4e édit. 1901. 5 fr.
— **Lettres inédites à Aug. Comte et réponses d'Aug. Comte.** 1899. 10 fr.
SULLY (James). **Le Pessimisme.** Trad. Bertrand. 2e édit. 7 fr. 50
— * **Études sur l'Enfance.** Trad. A. Monod, préface de G. Compayré. 1898. 10 fr.
— **Essai sur le rire.** Trad. Léon Terrier. 1904. 7 fr. 50
SULLY PRUDHOMME, de l'Acad. franç. **La vraie religion selon Pascal.** 1905. 7 fr. 50
TARDE (G.), de l'Institut. * **La Logique sociale.** 3e édit. 1898. 7 fr. 50
— * **Les Lois de l'imitation.** 5e édit. 1907. 7 fr. 50
— **L'Opposition universelle.** *Essai d'une théorie des contraires*. 1897. 7 fr. 50
— * **L'Opinion et la Foule.** 2e édit. 1904. 5 fr.
— * **Psychologie économique.** 1902. 2 vol. 15 fr.
TARDIEU (E.). **L'Ennui.** *Étude psychologique*. 1903. 5 fr.
THOMAS (P.-F.), docteur ès lettres. * **Pierre Leroux, sa philosophie.** 1904. 5 fr.
— * **L'Éducation des sentiments.** (Couronné par l'Institut.) 4e édit. 1907. 5 fr.
VACHEROT (Et.), de l'Institut. * **Essais de philosophie critique.** 7 fr. 50
— **La Religion.** 7 fr. 50
WAYNBAUM (Dr I.). **La physionomie humaine.** 1907. 5 fr.
WEBER (L.). * **Vers le positivisme absolu par l'idéalisme.** 1903. 7 fr. 50

COLLECTION HISTORIQUE DES GRANDS PHILOSOPHES

PHILOSOPHIE ANCIENNE

ARISTOTE. **La Poétique d'Aristote**, par HATZFELD (A.), et M. DUFOUR. 1 vol. in-8. 1900. 6 fr.
— **Physique**, II, trad. et commentaire par O. HAMELIN. In-8 3 fr.
SOCRATE. ***Philosophie de Socrate**, par A. FOUILLÉE. 2 v. in-8. 16 fr.
— **Le Procès de Socrate**, par G. SOREL. 1 vol. in-8..... 3 fr. 50
PLATON. **La Théorie platonicienne des Sciences**, par ÉLIE HALÉVY. In-8. 1895..... 5 fr.
— **Œuvres**, traduction VICTOR COUSIN revue par J. BARTHÉLEMY-SAINT-HILAIRE : *Socrate et Platon* ou *le Platonisme* — *Eutyphron* — *Apologie de Socrate* — *Criton* — *Phédon*. 1 vol. in-8. 1896. 7 fr. 50
ÉPICURE * **La Morale d'Épicure**, par M. GUYAU. In-8. 5e édit. 7 fr. 50
BÉNARD. **La Philosophie ancienne**, ses systèmes. 1 v. in-8 9 fr
FAVRE (Mme Jules), née VELTEN. **La Morale de Socrate**. In-18. 3 50
— **Morale d'Aristote**. In-18 3 fr 50
OUVRÉ (H.) **Les formes littéraires de la pensée grecque**. In-8. 10 fr.
GOMPERZ. **Les penseurs de la Grèce**. Trad. REYMOND. (*Trad cour. par l'Académie franç.*).
I. *La philosophie antésocratique*. 1 vol. gr. in-8..... 10 fr.
II. **Athènes, Socrate et les Socratiques*. 1 vol. gr. in-8.... 12 fr.
III. (*Sous presse*).
RODIER (G.). ***La Physique de Straton de Lampsaque**. In-8. 3 fr.
TANNERY (Paul). **Pour la science hellène**. In-8..... 7 fr. 50
MILHAUD (G.).* **Les philosophes géomètres de la Grèce**. In-8. 1900. (*Couronné par l'Inst.*). 6 fr.
FABRE (Joseph). **La Pensée antique** *De Moïse à Marc-Aurèle*. 2e éd. 5 fr.
—***La Pensée chrétienne**. *Des Evangiles à l'Imitation de J.-C.* In-8. 9 fr.
LAFONTAINE (A.). **Le Plaisir** *d'après Platon et Aristote*. In-8. 6 fr.
RIVAUD (A.), chargé de cours à l'Un. de Poitiers **Le problème du devenir et la notion de la matière**, *des origines jusqu'à Théophraste*. In-8. 1906. 10 fr.
GUYOT (H.), docteur ès lettres. **L'Infinité divine** *depuis Philon le Juif jusqu'à Plotin*. In-8. 1906.. 5 fr.
— **Les réminiscences de Philon le juif chez Plotin**. Broch. in-8..... 2 fr.
ROBIN (L.), prof agrégé de philosophie au lycée d'Angers, doct. ès lettres. **La théorie platonicienne des idées et des nombres d'après Aristote**. Etude histor. et critique. In 8 (*Recomp. par l'Instit.*). 12 fr. 50
— **La théorie platonicienne de l'amour**. 1 vol. in-8... 3 fr. 75

PHILOSOPHIES MÉDIÉVALE ET MODERNE

BULLIAT (G.), Doct. en théologie et en droit canon. **Thesaurus philosophiæ thomisticæ** seu selecti textus philosophici ex sancti Thomæ aquinat soperibus deprompti et secundum ordinem in scholis hodie usurpatum. 1 volume gr. in-8..... 6 fr
* DESCARTES. par L. LIARD, de l'Institut 2e éd. 1 vol. in-8. 5 fr.
— **Essai sur l'Esthétique de Descartes**, par E. KRANTZ In-8. 6 fr.
— **Descartes, directeur spirituel**, par V. de SWARTE. In-16 avec pl. (*Cour. par l'Institut*) .. 4 fr. 50
LEIBNIZ. ***Œuvres philosophiques**, pub. par P. JANET. 2 vol. in-8. 20 fr.
— ***La logique de Leibniz**, par L. COUTURAT. 1 vol. in-8.. 12 fr.
— **Opusc. et fragm. inédits de Leibniz**, par L. COUTURAT. in-8..... 25 fr.
— ***Leibniz et l'organisation religieuse de la Terre**, *d'après des documents inédits*, par JEAN BARUZI. 1 vol. in-8 (*Couronné par l'Académie Française*).... 10 fr.
— **La philosophie de Leibniz**, par RUSSEL, trad. par M. RAY, préface de M. LÉVY-BRUHL, vol. in-8. 5 fr.
PICAVET, chargé de cours à la Sorbonne. **Histoire générale et comparée des philosophies médiévales**. In-8 2e éd.. 7 fr. 50
WULF (M. de) **Histoire de la philos. médiévale**. 2e éd In-8. 10 fr.
FABRE (JOSEPH). ***L'imitation de Jésus-Christ**. Trad. nouvelle avec préface. In-8..... 7 fr.
—***La pensée moderne**. *De Luther*

à Leibniz. 1908. 1 vol. in-8. 8 fr.

SPINOZA. **Benedicti de Spinoza opera**, quotquot reperta sunt. 2 forts vol. in-8 papier de Hollande... 45 fr.

Le même en 3 volumes 18 fr.

Ethica ordine geometrico demonstrata, édition J. Van Vloten et J.P. N. Land. 1 vol. gr. in-8 4 30

— **Sa philosophie**, par M.-E. BRUNSCHVICG. In-8 3 fr. 75

FIGARD (L.), docteur ès lettres. **Un Médecin philosophe au XVIe siècle**. *La Psychologie de Jean Fernel*. 1 v. in-8. 1903. 7 fr. 50

GASSENDI **La Philosophie de Gassendi**, par P.-F. THOMAS. In-8 6 fr.

MALEBRANCHE. * **La Philosophie de Malebranche** par OLLÉ-LAPRUNE, de l'Institut. 2 v. in-8. 16 fr.

PASCAL **Le scepticisme de Pascal**, par DROZ. 1 vol. in-8.... 5 fr.

VOLTAIRE. **Les Sciences au XVIIIe siècle**. Voltaire physicien par Gr. SAIGEY. 1 vol. in-8 5 fr.

DAMIRON. **Mémoires pour servir à l'histoire de la philosophie au XVIIIe siècle** 3 vol. in-8. 18 fr.

J.-J. ROUSSEAU* **Du Contrat social** avec les versions primitives ; introduction par EDMOND DREYFUS-BRISAC. 1 fort volume grand in-8. 12 fr.

ERASME. **Stultitiæ laus des Erasmi Rot. declamatio**. Publiée et annotée par J.-B. KAN, avec les figures de HOLBEIN. 1 v. in-8 6 fr. 75

WULF (de). **Introduction à la philosophie néo-scolastique** 1904. 1 vol. gr. in-8..... 5 fr.

PHILOSOPHIE ANGLAISE

DUGALD STEWART **Philosophie de l'esprit humain** 3 vol. 9 fr.

BACON. * **Sa Philosophie**, par CH. ADAM. (Cour. par l'Institut). In-8 ..... 7 fr. 50

BERKELEY. **Œuvres choisies**. *Nouvelle théorie de la vision. Dialogues d'Hylas et de Philonoüs*. Trad. par MM. BEAULAVON et PARODI. In-8..... 5 fr.

GOURG (R.), docteur ès lettres. **Le Journal philosophique de Berkeley** (*Commonplace Book*). Etude et traduction, 1 vol. gr. in-8 ..... 4 fr.

— **William Godwin (1756-1836)** - Sa vie, ses œuvres principales. *La "Justice politique"* 1 vol. in-8 ... . 6 fr.

PHILOSOPHIE ALLEMANDE

DUMONT (P.), doct. en philosophie. **Nicolas de Béguelin (1714-1789)**. Fragment de l'histoire des idées philosophiques en Allemagne dans la seconde moitié du XVIIIe siècle. 1 vol. gr. in-8..... 4 fr.

FEUERBACH. **Sa philosophie**, par A. LÉVY. 1 vol. in-8..... 10 fr.

JACOBI. **Sa Philosophie**, par L. LÉVY-BRUHL. 1 vol. in-8..... 5 fr.

KANT. **Critique de la raison pratique** traduct., introd. et notes, par M. PICAVET. 2e édit. In-8. 6 fr.

— * **Critique de la raison pure**, traduction par MM. PACAUD et TREMESAYGUES. In-8..... 12 fr.

— **Eclaircissements sur la Critique de la raison pure**, trad. TISSOT. 1 vol. in-8..... 6 fr.

— **Doctrine de la vertu**, traduction BARNI. 1 vol. in-8..... 8 fr.

— * **Mélanges de logique**, traduction TISSOT. 1 v. in-8..... 6 fr.

— * **Prolégomènes à toute métaphysique future**, trad. TISSOT. In-8..... 6 fr.

KANT. * **Essai sur l'Esthétique de Kant**, par V. BASCH. In-8. 10 fr.

— **Sa morale**, par CRESSON. 2e éd. 1 vol. in-12 ..... 2 fr. 50

— **Sa philosophie pratique**, par V. DELBOS. In-8..... 12 fr. 50

— **L'Idée ou critique du Kantisme**, par C. PIAT. 2e édit. 6 fr.

KANT et FICHTE **et le problème de l'éducation**, par PAUL DUPROIX. 1 vol. in-8. 1897..... 5 fr.

SCHELLING. **Bruno** ou le principe divin. 1 vol. in-8. 3 fr. 50

HEGEL. * **Logique**. 2 vol. in-8 14 fr.

— * **Philosophie de la nature**. 3 vol. in-8..... 25 fr.

— * **Philos. de l'esprit** 2 vol. 18 fr.

— * **Philos. de la religion** 2 v. 20 fr.

— **La Poétique**. 2 v. in-8. 12 fr.

— **Esthétique** 2 vol. in-8. 16 fr.

— **Antécédents de l'hégélianisme dans la philos. franc.** par F. BEAUSSIRE. in-18. 2 fr. 50

— **Introduction à la philosophie de Hegel**, par VÉRA. in-8. 6 fr. 50

— * **La logique de Hegel** par EUG. NOEL. In-8..... 3 fr.

HERBART. * **Princip œuvres pédag.**, trad. PINLOCHE. In-8. 7 fr. 50
— **La métaphysique de Herbart et la critique de Kant**, par M. MAUXION. 1 vol. in-8... 7 fr. 50
— **L'éducation par l'instruction** *et Herbart* par M. MAUXION. 2e éd. In-12 1906..... 2 fr 50

SCHILLER. **Sa Poétique**, par V. BASCH. 1 vol. in-8. 1902... 4 fr

Essai sur le mysticisme spéculatif en Allemagne au XIVe siècle, par DELACROIX (H.), professeur à l'Université de Caen. 1 vol. in-8. 1900..... 5 fr.

LES MAITRES DE LA MUSIQUE

Études d'histoire et d'esthétique,

Publiées sous la direction de **M. JEAN CHANTAVOINE**

Chaque volume in-16 de 250 pages environ..... 3 fr. 50

Collection honorée d'une souscription du Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts.

Volumes parus :

* **RAMEAU**, par LOUIS LALOY. (*Vient de paraître*).
MOUSSORGSKY, par M.-D. CALVOCORESSI. (*Vient de paraître*).
* **J.-S. BACH**, par André PIRRO (2e *édition*).
* **CÉSAR FRANCK**, par Vincent D'INDY (4e *édition*).
* **PALESTRINA**, par Michel BRENET (2e *édition*).
* **BEETHOVEN**, par Jean CHANTAVOINE (3e *édition*).
* **MENDELSSOHN**, par CAMILLE BELLAIGUE (2e *édition*).
* **SMETANA**, par WILLIAM RITTER.

En préparation : **Grétry**, par PIERRE AUBRY. — **Orlande de Lassus**, par HENRY EXPERT. — **Wagner**, par HENRI LICHTENBERGER. — **Berlioz**, par ROMAIN ROLLAND. — **Gluck**, par JULIEN TIERSOT. — **Schubert**, par A. SCHWEITZER. — **Haydn**, par MICHEL BRENET, etc., etc.

LES GRANDS PHILOSOPHES

Publié sous la direction de M. C. PIAT

Agrégé de philosophie, docteur ès lettres, professeur à l'École des Carmes.

Chaque étude forme un volume in-8° carré de 300 pages environ.

***Kant**, par M. RUYSSEN, chargé de cours à l'Université de Dijon. 2e édition. 1 vol. in-8 (*Couronné par l'Institut.*) 7 fr. 50
***Socrate**, par l'abbé C. PIAT. 1 vol. in-8. 5 fr.
***Avicenne**, par le baron CARRA DE VAUX. 1 vol. in-8. 5 fr.
***Saint-Augustin**, par l'abbé JULES MARTIN. 2e édition. 1 vol. in-8. 7 fr 50
***Malebranche**, par Henri JOLY, de l'Institut. 1 vol. in-8. 5 fr.
***Pascal**, par A. HATZFELD. 1 vol. in-8. 5 fr.
***Saint-Anselme**, par DOMET DE VORGES. 1 vol. in-8. 5 fr.
Spinoza, par P.-L. COUCHOUD, agrégé de l'Université. 1 vol. in-8. (*Couronné par l'Académie Française*). 5 fr.
Aristote, par l'abbé C. PIAT. 1 vol. in-8. 5 fr.
Gazali, par le baron CARRA DE VAUX. 1 vol. in-8. (*Couronné par l'Académie Française*). 5 fr.
***Maine de Biran**, par Marius COUAILHAC. 1 vol. in-8. (*Récompensé par l'Institut*). 7 fr. 50
***Platon**, par l'abbé C. PIAT. 1 vol. in-8. 7 fr. 50
Montaigne, par F. STROWSKI, professeur à l'Université de Bordeaux. 1 vol. in-8. 6 fr.
Philon, par l'abbé JULES MARTIN. 1 vol. in-8. 5 fr.

MINISTRES ET HOMMES D'ÉTAT

HENRI WELSCHINGER, de l'Institut. — ***Bismarck**. 1 v. in-16. 1900. 2 fr. 50
H. LÉONARDON. — ***Prim**. 1 vol. in-16. 1901..... 2 fr. 50
M. COURCELLE. — ***Disraëli**. 1 vol. in-16. 1901..... 2 fr. 50
M. COURANT. — **Okoubo**. 1 vol. in-16, avec un portrait. 1904.. 2 fr. 50
A. VIALLATE. — **Chamberlain**. Préface de E. BOUTMY. 1 vol. in-16. 2 fr. 50

BIBLIOTHÈQUE GÉNÉRALE des SCIENCES SOCIALES

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION : DICK MAY, Secrétaire général de l'École des Hautes Études sociales.
Chaque volume in-8 de 300 pages environ, cartonné à l'anglaise, 6 fr.

1. **L'Individualisation de la peine**, par R. SALEILLES, professeur à la Faculté de droit de l'Université de Paris et docteur en droit. 2e édit.
2. **L'Idéalisme social**, par Eugène FOURNIÈRE, professeur au Conservatoire des Arts et Métiers.
3. ***Ouvriers du temps passé** (XVe et XVIe siècles), par H. HAUSER, professeur à l'Université de Dijon. 2e édit.
4. ***Les Transformations du pouvoir**, par G. TARDE, de l'Institut.
5. **Morale sociale**, par MM. G. BELOT, MARCEL BERNÈS, BRUNSCHVICG, F. BUISSON, DARLU, DAURIAC, DELBET, CH. GIDE, M. KOVALEVSKY, MALAPERT, le R. P. MAUMUS, DE ROBERTY, G. SOREL, le PASTEUR WAGNER. Préface de M. E. BOUTROUX, de l'Institut.
6. ***Les Enquêtes**, pratique et théorie, par P. DU MAROUSSEM. (*Ouvrage couronné par l'Institut.*)
7. ***Questions de Morale**, par MM. BELOT, BERNÈS, F. BUISSON, A. CROISET, DARLU, DELBOS, FOURNIÈRE, MALAPERT, MOCH, PARODI, G. SOREL (*Rév. de morale*). 2e éd.
8. **Le développement du Catholicisme social depuis l'encyclique *Rerum novarum***, par MAX TURMANN. 2e édit.
9. ***Le Socialisme sans doctrines**. *La question ouvrière et la question agraire en Australie et en Nouvelle-Zélande*, par Albert METIN, agrégé de l'Université, professeur à l'École Coloniale.
10. ***Assistance sociale**. *Pauvres et mendiants*, par PAUL STRAUSS, sénateur.
11. ***L'Éducation morale dans l'Université**. (*Enseignement secondaire.*) Par MM. LÉVY-BRUHL, DARLU, M. BERNÈS, KOETZ, CLAIRIN, ROCAFORT, BIECHE, Ph. GIDEL, MALAPERT, BELOT. (*École des Hautes Études sociales*, 1900-1901).
12. ***La Méthode historique appliquée aux Sciences sociales**, par Charles SEIGNOBOS, professeur à l'Université de Paris.
13. ***L'Hygiène sociale**, par E. DUCLAUX, de l'Institut, directeur de l'instit. Pasteur.
14. **Le Contrat de travail**. *Le rôle des syndicats professionnels*, par P. BUREAU, prof. à la Faculté libre de droit de Paris.
15. ***Essai d'une philosophie de la solidarité**, par MM. DARLU, RAUH, F. BUISSON, GIDE, X. LÉON, LA FONTAINE, E. BOUTROUX (*École des Hautes Études sociales*). 2e édit.
16. ***L'exode rural et le retour aux champs**, par E. VANDERVELDE.
17. ***L'Éducation de la démocratie**, par MM. E. LAVISSE, A. CROISET, Ch. SEIGNOBOS, P. MALAPERT, G. LANSON, J. HADAMARD (*École des Hautes Études soc.*) 2e édit.
18. ***La Lutte pour l'existence et l'évolution des sociétés**, par J.-L. DE LANNESSAN, député, prof. agr. à la Fac. de méd. de Paris.
19. ***La Concurrence sociale et les devoirs sociaux**, par le MÊME.
20. ***L'Individualisme anarchiste, Max Stirner**, par V. BASCH, chargé de cours à la Sorbonne.
21. ***La démocratie devant la science**, par C. BOUGLÉ, chargé de cours à la Sorbonne. (*Récompensé par l'Institut.*)
22. ***Les Applications sociales de la solidarité**, par MM. P. BUDIN, Ch. GIDE, H. MONOD, PAULET, ROBIN, SIEGFRIED, BROUARDEL. Préface de M. Léon BOURGEOIS (*École des Hautes Études soc.*, 1902-1903).
23. **La Paix et l'enseignement pacifiste**, par MM. Fr. PASSY, Ch. RICHET, d'ESTOURNELLES DE CONSTANT, E. BOURGEOIS, A. WEISS, H. LA FONTAINE, G. LYON (*École des Hautes Études soc.*, 1902-1903).
24. ***Études sur la philosophie morale au XIXe siècle**, par MM. BELOT, A. DARLU, M. BERNÈS, A. LANDRY, Ch. GIDE, E. ROBERTY, R. ALLIER, H. LICHTENBERGER, L. BRUNSCHVICG (*École des Hautes Études soc.*, 1902-1903).
25. ***Enseignement et démocratie**, par MM. APPELL, J. BOTEL, A. CROISET, A. DEVINAT, Ch.-V. LANGLOIS, G. LANSON, A. MILLERAND, Ch. SEIGNOBOS (*École des Hautes Études soc.*, 1903-1904).
26. ***Religions et Sociétés**, par MM. TH. REINACH, A. PUECH, R. ALLIER, A. LEROY-BEAULIEU, le baron CARRA DE VAUX, H. DREYFUS (*École des Hautes Études soc.*, 1903-1904).
27. ***Essais socialistes** *La religion, l'art, l'alcool*, par E. VANDERVELDE.
28. ***Le surpeuplement et les habitations à bon marché**, par H. TUROT, conseiller municipal de Paris, et H. BELLAMY.
29. ***L'individu, l'association et l'état**, par E. FOURNIÈRE.
30. **Syndicats et Trusts**, par J. CHASTIN, prof. au lycée Voltaire. (*Rév. par l'Inst.*)

BIBLIOTHÈQUE D'HISTOIRE CONTEMPORAINE

Volumes in-12 brochés à 3 fr. 50 — Volumes in-8 brochés de divers prix

Volumes parus en 1908:

ALLIER (R.), **Le Protestantisme au Japon (1859-1907).** 1 vol. in-18. 3 fr. 50

GUYOT (Yves), ancien ministre. **Sophismes socialistes et faits économiques.** 1 vol. in-18. 3 fr. 50

La Vie politique dans les Deux Mondes (1906-1907). Publiée sous la direction de M. A. VIALLATE, professeur à l'Ecole des Sciences politiques. Avec la collaboration de MM. L. RENAULT, de l'Institut ; BEAUMONT, D. BELLET, P. BOYER, M. CAUDEL, M. COURANT, R. DOLLOT, M. ESCOFFIER, G. GIDEL, J.-P. ARMAND HAHN, P. HENRY, A. DE LAVERGNE, A. MARVAUD, R. SAVARY, A. TARDIEU, professeurs et anciens élèves de l'Ecole des Sciences politiques. 1 fort vol. in-8 de 600 pages. 10 fr.

THÉNARD (L.) et GUYOT (R.). **Le Conventionnel Goujon (1766-1793).** 1 vol. in-8. 5 fr.

VIALLATE (A.), professeur à l'Ecole des Sciences politiques. **L'Industrie américaine.** 1 vol. in-8. 10 fr.

EUROPE

DEBIDOUR, professeur à la Sorbonne, * **Histoire diplomatique de l'Europe, de 1815 à 1878.** 2 vol. in-8. (*Ouvrage couronné par l'Institut.* 18 fr.

DOELLINGER (I. de). **La papauté**, ses origines au moyen âge, son influence jusqu'en 1870. Traduit par A. GIRAUD-TEULON, 1904. 1 vol. in-8. 7 fr.

SYBEL (H. de). * **Histoire de l'Europe pendant la Révolution française**, traduit de l'allemand par Mlle DOSQUET. Ouvrage complet en 6 vol. in-8. 42 fr.

TARDIEU (A.), secrétaire honoraire d'ambassade. **La Conférence d'Algésiras.** *Histoire diplomatique de la crise marocaine* (15 janvier-7 avril 1906). 2e édit. 1 vol. in-8. 1907. 10 fr.

— * **Questions diplomatiques de l'année 1904.** 1 vol. in-12. (*Ouvrage couronné par l'Académie française*). 3 fr. 50

FRANCE

Révolution et Empire

AULARD, professeur à la Sorbonne. * **Le Culte de la Raison et le Culte de l'Être suprême**, étude historique (1793-1794). 2e édit. 1 vol. in-12. 3 fr. 50

— * **Études et leçons sur la Révolution française.** 5 v. in-12. Chacun. 3 fr. 50

BOITEAU (P.). **État de la France en 1789.** Deuxième éd. 1 vol. in-8. 10 fr.

BONDOIS (P.), agrégé d'histoire. * **Napoléon et la société de son temps (1793-1821).** 1 vol. in-8. 7 fr.

BORNAREL (E.), docteur ès lettres. * **Cambon et la Révolution française.** In-8. 7 fr.

CAHEN (L.), agrégé d'histoire, docteur ès lettres. * **Condorcet et la Révolution française.** 1 vol. in-8. (*Récompensé par l'Institut.*) 10 fr.

CARNOT (H.), sénateur. * **La Révolution française**, résumé historique. In-16. 3 fr. 50

DEBIDOUR, professeur à la Sorbonne. * **Histoire des rapports de l'Église et de l'État en France** (1789-1870). 1 fort vol. in-8. (*Couronné par l'Institut.*) 12 fr.

— * **L'Église catholique et l'Etat en France sous la troisième République (1870-1906).** — I. (1870-1889), 1 vol. in-8. 1906. 7 fr. — II. (1889-1906), sous presse.

DESPOIS (Eug.). * **Le Vandalisme révolutionnaire.** Fondations littéraires, scientifiques et artistiques de la Convention. 4e édit. 1 vol. in-12. 3 fr. 50

DRIAULT (E.), agrégé d'histoire. **La politique orientale de Napoléon.** SÉBASTIANI et GARDANE (1806-1808). 1 vol. in-8. (*Récomp. par l'Institut.*) 7 fr.

— * **Napoléon en Italie (1800-1812).** 1 vol. in-8. 1906. 10 fr.

DUMOULIN (Maurice). * **Figures du temps passé.** 1 vol. in-16. 1906. 3 fr. 50

GOMEL (G.). **Les causes financières de la Révolution française.** *Les ministères de Turgot et de Necker.* 1 vol. in-8. 8 fr.

Les causes financières de la Révolution française. *Les derniers Contrôleurs généraux.* 1 vol. in-8. 8 fr.

— **Histoire financière de l'Assemblée Constituante (1789-1791).** 2 vol. in-8. 16 fr. — Tome I : (1789), 8 fr. ; tome II : (1790-1791), 8 fr.

— **Histoire financière de la Législative et de la Convention.** 2 vol. in-8, 15 fr. — Tome I : (1792-1793), 7 fr. 50 ; tome II : (1793-1795). 7 fr. 50

ISAMBERT (G.). * **La vie à Paris pendant une année de la Révolution** (1791-1792). In-16. 1896. 3 fr. 50

MATHIEZ (A.), agrégé d'histoire, docteur ès lettres. *La théophilanthropie et le culte décadaire, 1796-1801. 1 vol. in-8. 12 fr.
— *Contributions à l'histoire religieuse de la Révolution française. In-16. 1906. 3 fr. 50
MARCELLIN PELLET, ancien député. Variétés révolutionnaires. 3 vol. in-12, précédés d'une préface de A. Banc. Chaque vol. separem. 3 fr. 50
MOLLIEN (Cte). Memoires d'un ministre du trésor public (1780-1815), publiés par M. Ch. Gomel. 3 vol. in-8. 15 fr
SILVESTRE, professeur à l'École des sciences politiques. De Waterloo à Sainte-Hélène (20 Juin-16 Octobre 1815). 1 vol. in-16. 3 fr. 50
SPULLER (Eug.). Hommes et choses de la Révolution. 1 vol. in-18. 3 fr. 50
STOURM, de l'Institut. Les finances de l'ancien régime et de la Révolution. 2 vol. in-8. 16 fr.
— Les finances du Consulat. 1 vol. in-8. 7 fr. 50
VALLAUX (C.). *Les campagnes des armées françaises (1792-1815). In-16, avec 17 cartes dans le texte. 3 fr. 50

Epoque contemporaine

BLANC (Louis). *Histoire de Dix ans (1830-1840). 5 vol. in-8. 25 fr
DELORD (Taxile). *Histoire du second Empire (1848-1870). 6 vol. in-8. 42 fr.
GAFFAREL (P.), professeur à l'Université d'Aix-Marseille. *La politique coloniale en France (1789-1830). 1 vol. in-8. 1907. 7 fr.
— * Les Colonies françaises. 1 vol. in-8. 6e édition revue et augmentée. 5 fr.
GAISMAN (A.). *L'Œuvre de la France au Tonkin. Préface de M. J.-L. de Lanessan. 1 vol. in-16 avec 4 cartes en couleurs. 1906. 3 fr. 50
LANESSAN (J.-L. de). *L'Indo-Chine française. Étude économique, politique et administrative. 1 vol. in-8, avec 5 cartes en couleurs hors texte. 15 fr
— *L'Etat et les Eglises en France. *Histoire de leurs rapports, des origines jusqu'à la Séparation.* 1 vol. in-16. 1906. 3 fr. 50
— *Les Missions et leur protectorat. 1 vol. in-16. 1907. 3 fr. 50
LAPIE (P.), professeur à l'Université de Bordeaux. Les Civilisations tunisiennes (Musulmans, Israélites, Européens). In-16. 1898. (*Couronne par l'Académie française.*) 3 fr. 50
LEBLOND (Marius-Ary). La société française sous la troisième République. 1905. 1 vol. in-8. 5 fr.
NOEL (O.). Histoire du commerce extérieur de la France depuis la Révolution. 1 vol. in-8. 6 fr.
PIOLET (J.-B.) La France hors de France, notre émigration, sa nécessité, ses conditions. 1 vol. in-8 1900 (*Couronné par l'Institut.*) 10 fr.
SCHEFER (Ch.), professeur à l'Ecole des sciences politiques. *La France moderne et le problème colonial. I. (1815-1830). 1 vol. in-8. 7 fr.
SPULLER (E.), ancien ministre de l'Instruction publique. *Figures disparues, portraits contemp., littér. et politiq. 3 vol. in-16. Chacun. 3 fr. 50
TCHERNOFF (J.). Associations et Sociétés secrètes sous la deuxième République (1848-1851). 1 vol. in-8. 1905. 7 fr.
VIGNON (L.), professeur à l'École coloniale. La France dans l'Afrique du nord. 2e édition. 1 vol. in-8. (*Récompensé par l'Institut.*) 7 fr.
— Expansion de la France. 1 vol. in-18. 3 fr. 50 — Le même. Édition in-8. 7 fr.
WAHL, inspect. général, A. BERNARD, professeur à la Sorbonne. *L'Algérie. 1 vol. in-8. 5e édit., 1908. (*Ouvrage couronné par l'Institut.*) 5 fr.
WEILL (G.), maître de conf. à l'Univ. de Caen. Le Parti républicain en France, de 1814 à 1870. 1 vol. in-8. 1900. (*Récompensé par l'Institut.*) 10 fr.
—*Histoire du mouvement social en France (1852-1902). 1 v. in-8. 1905. 7 fr.
— L'Ecole saint simonienne, son histoire, son influence jusqu'à nos jours. In-16. 1896. 3 fr. 50
ZEVORT (E.), recteur de l'Académie de Caen. Histoire de la troisième République :
Tome I. *La Présidence de M. Thiers.* 1 vol. in-8. 3e édit. 7 fr.
Tome II. *La Présidence du Maréchal.* 1 vol. in-8. 2e édit. 7 fr.
Tome III. *La Présidence de Jules Grévy.* 1 vol. in-8. 2e édit. 7 fr.
Tome IV. *La Présidence de Sadi Carnot.* 1 vol. in-8. 7 fr.

ANGLETERRE

MÉTIN (Albert), prof. à l'Ecole Coloniale. * Le Socialisme en Angleterre. In-16. 3 fr. 50

ALLEMAGNE

ANDLER (Ch.), prof. à la Sorbonne. ***Les origines du socialisme d'État en Allemagne.** 1 vol. in-8. 1897. 7 fr.

GUILLAND (A.), professeur d'histoire à l'Ecole polytechnique suisse. ***L'Allemagne nouvelle et ses historiens.** 1 vol. in-8. 1899. 5 fr.

MATTER (P.), doct. en droit, substitut au tribunal de la Seine. ***La Prusse et la revolution de 1848.** In-16. 1903. 3 fr. 50

— ***Bismarck et son temps.** I. *La préparation* (1815-1863). 1 vol. in-8. 10 fr.
II. ****L'action*** (1863-1870). 1 vol. in-8. 10 fr.
III. *Triomphe, splendeur et déclin* (1870-1896). 1 vol. in-8. 1907. 10 fr.

MILHAUD (E.), professeur à l'Université de Genève. ***La Démocratie socialiste allemande.** 1 vol. in-8. 1903. 10 fr.

SCHMIDT (Ch.), docteur ès lettres. **Le grand-duché de Berg (1806-1813).** 1905. 1 vol. in-8. 10 fr.

VERON (Eug.). ***Histoire de la Prusse, depuis la mort de Frédéric II.** In-16. 6e édit. 3 fr. 50

— ***Histoire de l'Allemagne,** depuis la bataille de Sadowa jusqu'à nos jours. In-16. 3e éd., mise au courant des événements par P. BONDOIS. 3 fr. 50

AUTRICHE-HONGRIE

AUERBACH, professeur à l'Université de Nancy. ***Les races et les nationalités en Autriche-Hongrie.** In-8. 1898. 5 fr.

BOURLIER (J.). ***Les Tchèques et la Bohême contemp.** In-16. 3 fr. 50

*RECOULY (R.), agrégé de l'Univ. **Le pays magyar.** 1903. In-16. 3 fr. 50

RUSSIE

COMBES DE LESTRADE (Vte). **La Russie économique et sociale à l'avènement de Nicolas II.** 1 vol. in-8. 6 fr.

ITALIE

BOLTON KING (M. A.). ***Histoire de l'unité italienne.** Histoire politique de l'Italie, de 1814 à 1871, introd. de M. Yves GUYOT. 2 vol. in-8. 15 fr.

COMBES DE LESTRADE (Vte). **La Sicile sous la maison de Savoie.** 1 vol. in-18. 3 fr. 50

GAFFAREL (P.), professeur à l'Université d'Aix. ***Bonaparte et les Républiques italiennes** (1796-1799). 1895. 1 vol. in-8. 5 fr.

SORIN (Élie). ***Histoire de l'Italie,** depuis 1815 jusqu'à la mort de Victor-Emmanuel. In-16. 1888. 3 fr. 50

ESPAGNE

REYNALD (H.). ***Histoire de l'Espagne,** depuis la mort de Charles III. In-16. 3 fr. 50

ROUMANIE

DAMÉ (Fr.). ***Histoire de la Roumanie contemporaine,** depuis l'avènement des princes indigènes jusqu'à nos jours. 1 vol. in-8. 1900. 7 fr.

SUISSE

DAENDLIKER. ***Histoire du peuple suisse.** Trad. de l'allem. par Mme Jules FAVRE et précédé d'une Introduction de Jules FAVRE. 1 vol. in-8. 5 fr.

SUÈDE

SCHEFER (C.). ***Bernadotte roi (1810-1818-1844).** 1 vol. in-8. 1899. 5 fr.

GRÈCE, TURQUIE, ÉGYPTE

BÉRARD (V.), docteur ès lettres. ***La Turquie et l'Hellénisme contemporain.** (*Ouvrage cour. par l'Acad. française*). In-16. 5e éd. 3 fr. 50

DRIAULT (G.), agrégé d'histoire. ***La question d'Orient,** préface de G. MONOD, de l'Institut. 1 vol. in-8. 3e édit. 1905. (*Couronné par l'Institut*). 7 fr.

MÉTIN (Albert), professeur à l'École coloniale. ***La Transformation de l'Egypte.** In-16. 1903. (Cour. par la Soc. de géogr. comm.) 3 fr. 50

RODOCANACHI (E.). ***Bonaparte et les îles Ioniennes.** in-8. 5 fr.

INDE

PIRIOU (E.), agrégé de l'Université. ***L'Inde contemporaine et le mouvement national.** 1905. 1 vol. in-16. 3 fr. 50

CHINE, JAPON

CORDIER (H.), professeur à l'École des langues orientales. ***Histoire des relations de la Chine avec les puissances occidentales** (1860-1902), avec cartes. 3 vol. in-8, chacun séparément. 10 fr.

— ***L'Expédition de Chine de 1857-58.** Histoire diplomatique, notes et documents. 1905. 1 vol. in-8. 7 fr.

CORDIER (H.), prof. à l'École des langues orientales. * **L'Expédition de Chine de 1860.** Histoire diplomatique, notes et documents. 1906. 1 vol. in-8. 7 fr.
COURANT (M.), maître de conférences à l'Université de Lyon. **En Chine.** *Mœurs et institutions. Hommes et faits.* 1 vol. in-16. 3 fr. 50
DRIAULT (E.), agrégé d'histoire. **La question d'Extrême-Orient.** 1 vol. in-8. 1907. 7 fr.

AMÉRIQUE

ELLIS STEVENS. **Les Sources de la constitution des États-Unis.** 1 vol. in-8. 7 fr. 50
DEBERLE (Alf.). * **Histoire de l'Amérique du Sud**, in-16. 2e éd. 3 fr. 50

QUESTIONS POLITIQUES ET SOCIALES

BARNI (Jules). * **Histoire des idées morales et politiques en France au XVIIIe siècle.** 2 vol. in-16. Chaque volume. 3 fr. 50
— * **Les Moralistes français au XVIIIe siècle.** In-16. 3 fr. 50
LOUIS BLANC. Discours politiques (1848-1881). 1 vol. in-8. 7 fr. 50
BONET-MAURY. * **Histoire de la liberté de conscience** (1598-1906). In-8. 2e édit. 5 fr.
BOURDEAU (J.). * **Le Socialisme allemand et le Nihilisme russe.** In-16. 2e édit. 1894. 3 fr. 50
— * **L'évolution du Socialisme.** 1901. 1 vol. in-16. 3 fr. 50
DEICHTHAL (Eug.), de l'Institut. **Souveraineté du peuple et gouvernement.** In-16. 1895. 3 fr. 50
DESCHANEL (E.). * **Le Peuple et la Bourgeoisie.** 1 vol. in-8. 2e édit. 5 fr.
DEPASSE (Hector), député. **Transformations sociales.** 1894. In-16. 3 fr. 50
— **Du Travail et de ses conditions.** In-16. 1895. 3 fr. 50
DRIAULT (E.), agr. d'histoire. * **Problèmes politiques et sociaux d'histoire.** In-8. 2e édit. 1906. 7 fr.
GUÉROULT (G.). * **Le Centenaire de 1789.** In-16. 1889. 3 fr. 50
LAVELEYE (E. de), correspondant de l'Institut. **Le Socialisme contemporain.** In-16. 11e édit. augmentée. 3 fr. 50
LICHTENBERGER (A.). * **Le Socialisme utopique,** *étude sur quelques précurseurs du Socialisme.* In-16. 1898. 3 fr. 50
— * **Le Socialisme et la Révolution française.** 1 vol. in-8. 5 fr.
MATTER (P.). **La dissolution des assemblées parlementaires,** étude de droit public et d'histoire. 1 vol. in-8. 1898. 5 fr.
NOVICOW. **La Politique internationale.** 1 vol. in-8. 7 fr.
PAUL LOUIS. **L'ouvrier devant l'Etat.** Etude de la législation ouvrière dans les deux mondes. 1904. 1 vol. in-8. 7 fr.
— **Histoire du mouvement syndical en France (1789-1906).** 1 vol in-16. 1907. 3 fr. 50
REINACH (Joseph), député. **Pages républicaines.** In-16. 3 fr. 50
— * **La France et l'Italie devant l'histoire.** 1 vol. in-8. 5 fr.
SPULLER (E.). * **Éducation de la démocratie.** In-16. 1892. 3 fr. 50
— **L'Évolution politique et sociale de l'Église.** 1 vol. in-12. 1893. 3 fr. 50

PUBLICATIONS HISTORIQUES ILLUSTRÉES

***DE SAINT-LOUIS A TRIPOLI PAR LE LAC TCHAD,** par le lieutenant-colonel MONTEIL. 1 beau vol. in-8 colombier, précédé d'une préface de M. DE VOGÜÉ, de l'Académie française, illustrations de RIOU. 1895. *Ouvrage couronné par l'Académie française (Prix Montyon),* broché 20 fr., relié amat., 28 fr.
***HISTOIRE ILLUSTRÉE DU SECOND EMPIRE,** par TAXILE DELORD. 6 vol. in-8, avec 500 gravures. Chaque vol. broché. 8 fr.

TRAVAUX DE L'UNIVERSITÉ DE LILLE

PAUL FABRE. **La polyptyque du chanoine Benoît.** In-8. 3 fr. 50
A. PINLOCHE. * **Principales œuvres de Herbart.** 7 fr. 50
A. PENJON. **Pensée et réalité,** de A. SPIR, trad. de l'allem. In-8. 10 fr.
— **L'énigme sociale.** 1902. 1 vol. in-8. 2 fr. 50
G. LEFEVRE. * **Les variations de Guillaume de Champeaux et la question des Universaux.** Étude suivie de documents originaux. 1898. 3 fr.
J. DEROCQUIGNY. **Charles Lamb.** *Sa vie et ses œuvres.* 1 vol. in-8 12 fr.

BIBLIOTHÈQUE DE LA FACULTÉ DES LETTRES DE L'UNIVERSITÉ DE PARIS

HISTOIRE et LITTÉRATURE ANCIENNES

*__De l'authenticité des épigrammes de Simonide__, par M. le Professeur H. HAUVETTE. 1 vol. in-8. 5 fr.

*__Les Satires d'Horace__, par M. le Prof. A. CARTAULT. 1 vol. in-8. 11 fr.

*__De la flexion dans Lucrèce__, par M. le Prof A. CARTAULT. 1 vol. in-8 4 fr.

*__La main-d'œuvre industrielle dans l'ancienne Grèce__, par M. le Prof. GUIRAUD. 1 vol. in-8. 7 fr.

*__Recherches sur le Discours aux Grecs de Tatien__, suivies d'une *traduction française du discours*, avec notes, par A. PUECH, professeur adjoint à la Sorbonne. 1 vol. in-8. 1903. 6 fr.

*__Les « Métamorphoses » d'Ovide et leurs modèles grecs__, par A. LAFAYE, professeur adjoint à la Sorbonne. 1 vol. in-8. 1904. 8 fr. 50

MOYEN AGE

*__Premiers mélanges d'histoire du Moyen âge__, par MM. le Prof. A. LUCHAIRE, de l'Institut, DUPONT-FERRIER et POUPARDIN. 1 vol in-8. 3 fr. 50

__Deuxièmes mélanges d'histoire du Moyen âge__, publiés sous la direct. de M. le Prof. A. LUCHAIRE, par MM. LUCHAIRE, HALPHEN et HUCKEL. 1 vol. in-8. 6 fr.

__Troisièmes mélanges d'histoire du Moyen âge__, par MM. le Prof. LUCHAIRE, BEYSSIER, HALPHEN et CORDEY. 1 vol. in-8 8 fr. 50

__Quatrièmes mélanges d'histoire du Moyen âge__, par MM. JACQUEMIN, FARAL, BEYSSIER. 1 vol. in-8. 7 fr. 50

__Cinquièmes mélanges d'histoire du Moyen âge__, publiés sous la dir. de M. le Prof. A. LUCHAIRE, par MM. AUBERT, CARRU, DULONG, GUÉBIN, HUCKEL, LOIRETTE, LYON, MAX FAZY et Mlle MACHKEWITCH, 1 vol. in-8. 5 fr.

*__Essai de restitution des plus anciens Mémoriaux de la Chambre des Comptes de Paris__, par MM. J. PETIT, GAVRILOVITCH, MAURY et TÉODORU, préface de M. CH.-V. LANGLOIS, prof. adjoint. 1 vol. in-8. 9 fr.

__Constantin V, empereur des Romains (740-775)__. *Étude d'histoire byzantine*, par A. LOMBARD, licencié ès lettres. Préface de M. le Prof. Ch. DIEHL. 1 vol. in-8. 6 fr.

__Étude sur quelques manuscrits de Rome et de Paris__, par M. le Prof. A. LUCHAIRE. 1 vol. in-8. 6 fr.

__Les archives de la cour des comptes, aides et finances de Montpellier__, par L. MARTIN-CHABOT, archiviste-paléographe. 1 vol. in-8. 8 fr.

PHILOLOGIE et LINGUISTIQUE

*__Le dialecte alaman de Colmar (Haute-Alsace) en 1870__, grammaire et lexique, par M. le Prof. VICTOR HENRY. 1 vol. in-8. 8 fr.

*__Études linguistiques sur la Basse-Auvergne, phonétique historique du patois de Vinzelles (Puy-de-Dôme)__, par ALBERT DAUZAT. Préface de M. le Prof. A. THOMAS. 1 vol. in-8. 6 fr.

*__Antinomies linguistiques__, par M. le Prof. VICTOR HENRY 1 v. in-8. 2 fr.

__Mélanges d'étymologie française__, par M. le Prof. A. THOMAS. In-8. 7 fr.

*__A propos du corpus Tibullianum__. *Un siècle de philologie latine classique*, par M. le Prof. A. CARTAULT. 1 vol. in-8. 18 fr.

PHILOSOPHIE

__L'imagination et les mathématiques selon Descartes__, par P. BOUTROUX, licencié ès lettres. 1 vol. in-8. 2 fr.

GÉOGRAPHIE

__La rivière Vincent-Pinzon__. *Étude sur la cartographie de la Guyane*, par M. le Prof. VIDAL DE LA BLACHE, de l'Institut. In-8. 6 fr.

LITTÉRATURE MODERNE

*__Mélanges d'histoire littéraire__, par MM. FREMINET, DUPIN et DES COGNETS. Préface de M. le prof. LANSON. 1 vol. in-8. 6 fr. 50

HISTOIRE CONTEMPORAINE

*__Le treize vendémiaire an IV__, par HENRY ZIVY. 1 vol. in-8. 4 fr.

ANNALES DE L'UNIVERSITÉ DE LYON

Lettres intimes de J.-M. Alberoni adressées au comte J. Rocca, par Emile BOURGEOIS. 1 vol. in-8. 10 fr

La républ. des Provinces-Unies, France et Pays-Bas espagnols, de 1630 à 1650, par A. WADDINGTON. 2 vol in-8 12 fr.

Le Vivarais, essai de géographie régionale, par BURDIN. 1 vol. in-8. 6 fr.

---

*RECUEIL DES INSTRUCTIONS

DONNÉES AUX AMBASSADEURS ET MINISTRES DE FRANCE

DEPUIS LES TRAITÉS DE WESTPHALIE JUSQU'A LA RÉVOLUTION FRANÇAISE

Publié sous les auspices de la Commission des archives diplomatiques au Ministère des Affaires étrangères.

Beaux vol. in-8 rais., imprimés sur pap. de Hollande, avec Introduction et notes.

I. — **AUTRICHE**, par M. Albert SOREL, de l'Académie française. *Épuisé.*
II. — **SUÈDE**, par M. A. GEFFROY, de l'Institut. . . . . 20 fr.
III. — **PORTUGAL**, par le vicomte DE CAIX DE SAINT-AYMOUR. . . . 20 fr.
IV et V. — **POLOGNE**, par M. LOUIS FARGES. 2 vol. . . . . 30 fr.
VI. — **ROME**, par M. G. HANOTAUX, de l'Académie française. . . . . 20 fr.
VII. — **BAVIÈRE. PALATINAT ET DEUX-PONTS**, par M. André LEBON. 25 fr
VIII et IX. — **RUSSIE**, par M. Alfred RAMBAUD, de l'Institut. 2 vol. Le 1er vol. 20 fr. Le second vol. . . . . 25 fr
X. — **NAPLES ET PARME**, par M. Joseph REINACH, député. . . . . 20 fr.
XI. — **ESPAGNE** (1649-1750), par MM. MOREL-FATIO, professeur au Collège de France et LEONARDON (t. I). . . . . 25 fr.
XII et XII *bis*. — **ESPAGNE** (1750-1789) (t. II et III), par les mêmes. . . . 40 fr.
XIII. — **DANEMARK**, par M. A. GEFFROY, de l'Institut . . . . . 14 fr.
XIV et XV. — **SAVOIE-MANTOUE**, par M. HORRIC de BEAUCAIRE. 2 vol. 40 fr.
XVI. — **PRUSSE**, par M. A. WADDINGTON, professeur à l'Univ. de Lyon. 1 vol. (Couronné par l'Institut.) . . . . . 28 fr.

---

*INVENTAIRE ANALYTIQUE

DES ARCHIVES DU MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES

Publié sous les auspices de la Commission des archives diplomatiques

Correspondance politique de MM. de CASTILLON et de MARILLAC, ambassadeurs de France en Angleterre (1537-1542), par M. JEAN KAULEK, avec la collaboration de MM. Louis Farges et Germain Lefèvre-Pontalis. 1 vol. in-8 raisin . . . . . 15 fr.

Papiers de BARTHÉLEMY, ambassadeur de France en Suisse, de 1792 à 1797 par M. Jean KAULEK. 4 vol. in-8 raisin. I. Année 1792, 15 fr. — II. Janvier-août 1793, 15 fr. — III. Septembre 1793 à mars 1794, 18 fr. — IV. Avril 1794 à février 1795, 20 fr. — V. Septembre 1794 à Septembre 1796 . . . . . 20 fr.

Correspondance politique de ODET DE SELVE, ambassadeur de France en Angleterre (1546-1549), par M. G. LEFÈVRE PONTALIS. 1 vol in-8 raisin . . . . . 15 fr.

Correspondance politique de GUILLAUME PELLICIER, ambassadeur de France à Venise (1540-1542), par M. Alexandre TAUSSERAT-RADEL. 1 fort vol. in-8 raisin . . . . . 40 fr.

Correspondance des Deys d'Alger avec la Cour de France (1750-1833), recueillie par Eug. PLANTET. 2 vol. in-8 raisin. 30 fr.

Correspondance des Beys de Tunis et des Consuls de France avec la Cour (1577-1830), recueillie par Eug. PLANTET. 3 vol. in-8. TOME I (1577-1700). *Epuisé.* — T. II (1700-1770). 20 fr. — T. III (1770-1830). 20 fr.

Les introducteurs des Ambassadeurs (1589-1900). 1 vol. in-4, avec figures dans le texte et planches hors texte. 20 fr.

*REVUE PHILOSOPHIQUE

DE LA FRANCE ET DE L'ÉTRANGER

Dirigée par Th. RIBOT, Membre de l'Institut, Professeur honoraire au Collège de France.
(33e année, 1908.) — Paraît tous les mois.
Abonnement du 1er janvier : Un an : Paris, 30 fr. — Départements et Etranger, 33 fr.
La livraison, 3 fr.
Les années écoulées, chacune 30 francs, et la livraison, 3 fr.

---

*REVUE GERMANIQUE (ALLEMAGNE — ANGLETERRE ÉTATS-UNIS — PAYS SCANDINAVES)

(4e année, 1908). — Paraît tous les deux mois (*Cinq numéros par an*).
Secrétaire général : M. PIQUET, professeur à l'Université de Lille
Abonnement du 1er janvier : Paris, 14 fr. — Départements et Etranger, 16 fr.
La livraison, 4 fr.

---

*Journal de Psychologie Normale et Pathologique

DIRIGÉ PAR LES DOCTEURS

Pierre JANET, Professeur au Collège de France. et Georges DUMAS, Chargé de cours à la Sorbonne.
(5e année, 1908.) — Paraît tous les deux mois.
Abonnement du 1er janvier : France et Etranger, 14 fr. — La livraison, 2 fr. 60.
Le prix d'abonnement est de 12 fr. pour les abonnés de la Revue philosophique.

---

*REVUE HISTORIQUE

Dirigée par MM. G. MONOD, Membre de l'Institut, et Ch. BÉMONT
(33e année, 1908.) — Paraît tous les deux mois.
Abonnement du 1er janvier : Un an : Paris, 30 fr. — Départements et Etranger, 33 fr.
La livraison, 6 fr.
Les années écoulées, chacune 30 fr.; le fascicule, 6 fr. Les fascicules de la 1re année, 9 fr.

---

*ANNALES DES SCIENCES POLITIQUES

Revue bimestrielle publiée avec la collaboration des professeurs et des anciens élèves de l'Ecole libre des Sciences politiques
(23e année, 1908.)
Rédacteur en chef : M. A. VIALLATE, Prof. à l'Ecole.
Abonnement du 1er janvier : Un an : Paris, 18 fr.; Départements et Etranger, 19 fr.
La livraison, 3 fr. 50.

---

*JOURNAL DES ÉCONOMISTES

Revue mensuelle de la science économique et de la statistique
Paraît le 15 de chaque mois par fascicules grand in-8 de 10 à 12 feuilles
Rédacteur en chef : G. DE MOLINARI, correspondant de l'Institut
Abonnement : Un an, France, 36 fr. Six mois, 19 fr.
Union postale : Un an, 38 fr. Six mois, 20 fr. — Le numéro, 3 fr. 50
Les abonnements partent de janvier ou de juillet.

---

*Revue de l'École d'Anthropologie de Paris

Recueil mensuel publié par les professeurs. — (18e année, 1908.)
Abonnement du 1er janvier : France et Étranger, 10 fr. — Le numéro, 1 fr.

REVUE ÉCONOMIQUE INTERNATIONALE

(5e année, 1908) Mensuelle
Abonnement : Un an, France et Belgique, 50 fr. ; autres pays, 56 fr.

Bulletin de la Société libre pour l'Étude psychologique de l'Enfant

10 numéros par an. — Abonnement du 1er octobre : 3 fr.

LES DOCUMENTS DU PROGRÈS

Revue mensuelle internationale (2e année, 1908)
Dr R. BRODA, Directeur.
Abonnement : 1 an : France, 10 fr. — Etranger, 12 fr. La livraison, 1 fr.

BIBLIOTHÈQUE SCIENTIFIQUE INTERNATIONALE

Publiée sous la direction de M. Émile ALGLAVE

Les titres marqués d'un astérisque * sont adoptés par le *Ministère de l'Instruction publique de France* pour les bibliothèques des lycées et des colleges.

LISTE PAR ORDRE D'APPARITION

111 VOLUMES IN-8, CARTONNÉS A L'ANGLAISE, OUVRAGES A 6, 9 ET 12 FR.

Volumes parus en 1908 :

109. LŒB, professeur à l'Université Berkeley. **La dynamique des phénomènes de la vie.** Traduit de l'allemand par MM. DAUDIN et SCHAEFFER, préf. de M. le Prof. A. GIARD, de l'Institut 1 vol. avec fig. 9 fr.
110. CHARLTON BASTIAN. **L'Evolution de la vie.** 1 vol. in-8, illustré, avec figures dans le texte et 12 planches hors texte. 6 fr.
111. VRIÈS (Hugo de). **Espèces et Variétés**, trad. de l'allemand par L. BLARINGHEM, préface de M. le prof. A. GIARD. 1 vol. 12 fr.

---

1. TYNDALL (J.). * **Les Glaciers et les Transformations de l'eau**, avec figures. 1 vol. in-8. 7e édition. 6 fr.
2. BAGEHOT. * **Lois scientifiques du développement des nations.** 1 vol. in-8. 7e édition. 6 fr.
3. MAREY, de l'Institut. * **La Machine animale.** *Épuisé.*
4. BAIN. * **L'Esprit et le Corps.** 1 vol. in-8. 6e édition. 6 fr.
5. PETTIGREW. * **La Locomotion chez les animaux**, marche natation et vol. 1 vol. in-8 avec figures. 2e édit. 6 fr.
6. HERBERT SPENCER. * **La Science sociale.** 1 v. in-8. 14e édit. 6 fr.
7. SCHMIDT (O.). * **La Descendance de l'homme et le Darwinisme.** 1 vol. in-8, avec fig. 6e édition. 6 fr.
8. MAUDSLEY * **Le Crime et la Folie.** 1 vol. in-8. 7e édit 6 fr.
9. VAN BENEDEN. * **Les Commensaux et les Parasites dans le règne animal.** 1 vol. in-8, avec figures 4e édit. 6 fr.
10. BALFOUR STEWART. * **La Conservation de l'énergie**, avec figures. 1 vol. in-8. 6e édition. 6 fr.
11. DRAPER. **Les Conflits de la science et de la religion.** 1 vol. in-8. 12e édition. 6 fr.
12. L. DUMONT. * **Théorie scientifique de la sensibilité.** in-8. 4e édition. 6 fr.
13. SCHUTZENBERGER. * **Les Fermentations** In-8 6e édit. 6 fr.
14. WHITNEY * **La Vie du langage** 1 vol. in-8. 4e édit. 6 fr.
15. COOKE et BERKELEY * **Les Champignons** In-8 [illegible] fig., 4e éd. 6 fr.
16. BERNSTEIN. * **Les Sens.** 1 vol. in-8. avec 91 fig. 5e édit. 6 fr
17. BERTHELOT, de l'Institut. * **La Synthèse chimique** 8e édit. 6 [illegible]
18. NIEWENGLOWSKI (H.). * **La photographie et la photochimie** [illegible] 1 vol. in-8, avec gravures et une planche hors texte. 6 fr.
19. LUYS * **Le Cerveau et ses fonctions.** *Épuisé.*
20. STANLEY JEVONS. * **La Monnaie.** *Épuisé.*
21. FUCHS. * **Les Volcans et les Tremblements de terre.** 1 vol. in-8, avec figures et une carte en couleurs. 5e édition. 6 fr.
22. GÉNÉRAL BRIALMONT. * **Les Camps retranchés.** *Épuisé.*
23. DE QUATREFAGES, de l'Institut. * **L'Espèce humaine** 1 vol. in-8. 13e édit. 6 fr.
24. BLASERNA et HELMHOLTZ. * **Le Son et la Musique.** 1 vol. 5e éd. 6 fr.
25. ROSENTHAL. * **Les Nerfs et les Muscles.** *Épuisé.*

26. BRUCKE et HELMHOLTZ. * **Principes scientifiques des beaux-arts** 1 vol. in-8, avec 39 figures. 4e édition. 6 fr.
27. WURTZ, de l'Institut. * **La Théorie atomique.** 1 vol. in-8, 9e éd. 6 fr.
28-29. SECCHI (le père). * **Les Étoiles.** 2 vol. in-8. av. fig. et pl. 3e éd. 12 fr.
30. JOLY. * **L'Homme avant les métaux.** *Épuisé.*
31. A. BAIN. * **La Science de l'éducation.** 1 vol. in-8. 9e édit. 6 fr.
32-33. THURSTON (R.). * **Histoire de la machine à vapeur.** 2 vol. in-8, avec 140 fig. et 16 planches hors texte. 3e édition. 12 fr.
34. HARTMANN (R.). * **Les Peuples de l'Afrique.** *Épuisé.*
35. HERBERT SPENCER. * **Les Bases de la morale évolutionniste** 1 vol. in-8. 6e édition. 6 fr.
36. HUXLEY. * **L'Écrevisse**, introduction à l'étude de la zoologie. 1 vol. in-8, avec figures. 2e édition. 6 fr.
37. DE ROBERTY. * **La Sociologie.** 1 vol. in-8. 3e édition. 6 fr.
38. ROOD. * **Théorie scientifique des couleurs** 1 vol. in-8, avec figures et une planche en couleurs hors texte. 2e édition. 6 fr.
39. DE SAPORTA et MARION. * **L'Évolution du règne végétal** (les Cryptogames). *Épuisé.*
40-41. CHARLTON BASTIAN. * **Le Cerveau, organe de la pensée chez l'homme et chez les animaux** 2 vol. in-8, avec figures. 2e éd. 12 fr.
42. JAMES SULLY. * **Les Illusions des sens et de l'esprit.** 3e éd. 6 fr.
43. YOUNG. * **Le Soleil.** *Épuisé.*
44. A. DE CANDOLLE. * **L'Origine des plantes cultivées.** 4e éd. 1 v. in-8. 6 fr.
45-46. SIR JOHN LUBBOCK. * **Fourmis, abeilles et guêpes.** *Épuisé.*
47. PERRIER (Edm.), de l'Institut. **La Philosophie zoologique avant Darwin.** 1 vol. in-8. 3e édition. 6 fr.
48. STALLO. * **La Matière et la Physique moderne.** In-8. 3e éd. 6 fr.
49. MANTEGAZZA. **La Physionomie et l'Expression des sentiments** 1 vol. in-8. 3e édit., avec huit planches hors texte. 6 fr.
50. DE MEYER. * **Les Organes de la parole et leur emploi pour la formation des sons du langage.** In-8, avec 51 fig. 6 fr.
51. DE LANESSAN. * **Introduction à l'Étude de la botanique** (le Sapin). 1 vol. in-8. 2e édit., avec 143 figures. 6 fr.
52-53. DE SAPORTA et MARION. * **L'Évolution du règne végétal** (les Phanérogames). 2 vol. *Épuisé.*
54. TROUESSART, prof. au Muséum. * **Les Microbes, les Ferments et les Moisissures.** 1 vol. in-8. 2e édit., avec 107 figures. 6 fr.
55. HARTMANN (R.). * **Les Singes anthropoïdes.** *Épuisé.*
56. SCHMIDT (O.). * **Les Mammifères dans leurs rapports avec leurs ancêtres géologiques.** 1 vol. in-8, avec 51 figures. 6 fr.
57. BINET et FÉRÉ. **Le Magnétisme animal.** 1 vol. in-8. 5e édit. 6 fr.
58-59. ROMANES. * **L'Intelligence des animaux.** 2 v. in-8. 3e édit. 12 fr.
60. LAGRANGE (F.). **Physiol. des exerc. du corps.** 1 v. in-8. 7e éd. 6 fr.
61. DREYFUS. * **Évolution des mondes et des sociétés.** 1 v. in-8. 6 fr.
62. DAUBRÉE, de l'Institut. * **Les Régions invisibles du globe et des espaces célestes.** 1 v. in-8, avec 85 fig. dans le texte. 2 édit. 6 fr.
63-64. SIR JOHN LUBBOCK. * **L'Homme préhistorique** 2 vol. *Épuisé.*
65. RICHET (Ch.), professeur à la Faculté de médecine de Paris. **La Chaleur animale** 1 vol. in-8, avec figures. 6 fr.
66. FALSAN (A.). * **La Période glaciaire.** *Épuisé.*
67. BEAUNIS (H.). **Les Sensations internes.** 1 vol. in-8. 6 fr.
68. CARTAILHAC (E.). **La France préhistorique**, d'après les sépultures et les monuments. 1 vol. in-8, avec 162 figures. 2e édit. 6 fr.
69. BERTHELOT, de l'Institut. * **La Révolution chimique, Lavoisier.** 1 vol. in-8 2e éd. 6 fr.
70. SIR JOHN LUBBOCK. * **Les Sens et l'instinct chez les animaux,** principalement chez les insectes. 1 vol. in-8, avec 150 figures. 6 fr.
71. STARCKE. * **La Famille primitive.** 1 vol. in-8. 6 fr.
72. ARLOING, prof. à l'Ecole de méd. de Lyon. * **Les Virus.** In-8. 6 fr.
73. TOPINARD. * **L'Homme dans la Nature.** 1 vol. In-8, avec fig. 6 fr.

74. BINET (Alf.). ***Les Altérations de la personnalité**. In-8, 2e éd. 6 fr.
75. DE QUATREFAGES (A.). ***Darwin et ses précurseurs français**. 1 vol. in-8. 2e édition refondue. 6 fr.
76. LEFÈVRE (A.). ***Les Races et les langues**. *Épuisé.*
77-78. DE QUATREFAGES (A.), de l'Institut. ***Les Emules de Darwin**. 2 vol. in-8, avec préfaces de MM. Edm. FERRIER et HAMY. 12 fr.
79. BRUNACHE (P.). ***Le Centre de l'Afrique. Autour du Tchad**. 1 vol. in-8, avec figures. 6 fr.
80. ANGOT (A.), directeur du Bureau météorologique. ***Les Aurores polaires**. 1 vol. in-8, avec figures. 6 fr.
81. JACCARD. ***Le pétrole, le bitume et l'asphalte** au point de vue géologique. 1 vol. in-8, avec figures. 6 fr.
82. MEUNIER (Stan.), prof. au Muséum. ***La Géologie comparée**. 2e éd. in-8, avec fig. 6 fr.
83. LE DANTEC, chargé de cours à la Sorbonne. ***Théorie nouvelle de la vie**. 4e éd. 1 v. in-8, avec fig. 6 fr.
84. DE LANESSAN. ***Principes de colonisation**. 1 vol. in-8. 6 fr.
85. DEMOOR, MASSART et VANDERVELDE. ***L'évolution régressive en biologie et en sociologie**. 1 vol. in-8, avec gravures. 6 fr.
86. MORTILLET (G. de). ***Formation de la Nation française**. 2e édit. 1 vol. in-8, avec 150 gravures et 18 cartes. 6 fr.
87. ROCHÉ (G.). ***La Culture des Mers** (piscifacture, pisciculture, ostréiculture). 1 vol. in-8, avec 81 gravures. 6 fr.
88. COSTANTIN (J.), prof. au Muséum. ***Les Végétaux et les Milieux cosmiques** (adaptation, évolution). 1 vol. in-8, avec 171 grav. 6 fr.
89. LE DANTEC. **L'évolution individuelle et l'hérédité**. 1 vol. in-8. 6 fr.
90. GUIGNET et GARNIER. ***La Céramique ancienne et moderne**. 1 vol., avec grav. 6 fr.
91. GELLÉ (E.-M.). ***L'audition et ses organes**. 1 v. in-8, avec grav. 6 fr.
92. MEUNIER (St.). ***La Géologie expérimentale**. 2e éd. in-8, av. gr. 6 fr.
93. COSTANTIN (J.). ***La Nature tropicale**. 1 vol. in-8, avec grav. 6 fr.
94. GROSSE (E.). ***Les débuts de l'art**. 1 vol. in-8, avec grav. 6 fr.
95. GRASSET (J.), prof. à la Faculté de méd. de Montpellier. **Les Maladies de l'orientation et de l'équilibre** 1 vol. in-8, avec grav. 6 fr.
96. DEMENY (G.). ***Les bases scientifiques de l'éducation physique**. 1 vol. in-8, avec 198 gravures. 3e édit. 6 fr.
97. MALMÉJAC (F.). ***L'eau dans l'alimentation**. 1 v. in-8, avec grav. 6 fr.
98. MEUNIER (Stan.). ***La géologie générale**. 1 v. in-8, avec grav. 6 fr.
99. DEMENY (G.). **Mécanisme et éducation des mouvements**. 2e édit. 1 vol. in-8, avec 565 gravures. 9 fr.
100. BOURDEAU (L.). **Histoire de l'habillement et de la parure**. 1 vol. in-8. 6 fr.
101. MOSSO (A.). ***Les exercices physiques et le développement intellectuel**. 1 vol. in-8. 6 fr.
102. LE DANTEC (F.). **Les lois naturelles**. 1 vol. in-8, avec grav. 6 fr.
103. NORMAN LOCKYER. ***L'évolution inorganique**. Avec grav. 6 fr.
104. COLAJANNI (N.). ***Latins et Anglo-Saxons**. 1 vol. in-8. 9 fr.
105. JAVAL (E.), de l'Académie de médecine. ***Physiologie de la lecture et de l'écriture**. 1 vol in-8, avec 96 gr. 2e éd. 6 fr.
106. COSTANTIN (J.). ***Le Transformisme appliqué à l'agriculture**. 1 vol. in-8, avec 105 gravures. 6 fr.
107. LALOY (L.). ***Parasitisme et mutualisme dans la nature**. Préface de M. le Pr A. GIARD, de l'Institut. 1 vol. in-8, avec 82 gravures. 6 fr.
108. CONSTANTIN (Capitaine). **Le rôle sociologique de la guerre et le sentiment national**. Suivi de la traduction de *La guerre, moyen de sélection collective*, par le Dr STEINMETZ. 1 vol. 6 fr.

RÉCENTES PUBLICATIONS

HISTORIQUES, PHILOSOPHIQUES ET SCIENTIFIQUES

qui ne se trouvent pas dans les collections précédentes.

Volumes parus en 1908:

ASLAN (G.). **Le jugement chez Aristote.** Broch. in-18. 1 fr.

CAUDRILLIER (G.), doct. ès lettres, prof. agrégé d'histoire au Lycée de Bordeaux. **La trahison de Pichegru et les intrigues royalistes dans l'Est avant fructidor.** 1 vol. gr. in-8. 7 fr. 50

COTTIN (Cte P.), ancien député. **Positivisme et anarchie.** Agnostiques français. *Auguste Comte, Littré, Taine.* Br. in-18. 2 fr.

Essai sur la méthode dans les sciences par MM. P.-F. THOMAS, docteur ès lettres, professeur de philosophie au lycée Hoche — Émile PICARD, de l'Institut. — P. TANNERY, de l'Institut. — PAINLEVÉ, de l'Institut. — BOUASSE, professeur à la Faculté des Sciences de Toulouse. — JOB, professeur à la Faculté des Sciences de Toulouse. — GIARD, de l'Institut. — LE DANTEC, chargé de cours à la Sorbonne. — Pierre DELBET, professeur agrégé à la Faculté de médecine de Paris. — Th. RIBOT, de l'Institut. — DURKHEIM, professeur à la Sorbonne. — LÉVY-BRUHL, professeur à la Sorbonne. — G. MONOD, de l'Institut. 1 vol. in-16. 3 fr. 50

LECLÈRE (A.), professeur à l'Université de Berne. **La morale rationnelle** dans ses relations avec la philosophie générale. 1 vol. in-8. 7 fr. 50

MORIN (Jean), archéologue. **Archéologie de la Gaule et des pays circonvoisins** *depuis les origines jusqu'à Charlemagne*, suivie d'une description raisonnée de la collection MORIN. 1 vol. in-8 avec 74 fig. dans le texte et 26 pl. hors texte. 6 fr.

THOMAS (P.-F.), prof. de philosophie au lycée de Versailles. **L'éducation dans la famille.** *Les péchés des parents.* 1 vol. in-16. 3 fr. 50

VAN BIERVLIET. **La psychologie quantitative.** 1 vol. in-8. 4 fr.

Précédemment parus :

ALAUX. **Esquisse d'une philosophie de l'être.** In-8. 1 fr.

— **Les Problèmes religieux au XIXe siècle.** 1 vol. in-8. 7 fr. 50

— **Philosophie morale et politique.** In-8. 1893. 7 fr. 50

— **Théorie de l'âme humaine.** 1 vol. in-8. 1895. 10 fr.

— **Dieu et le Monde.** *Essai de phil. première.* 1901. 1 vol. in-12. 2 fr. 50

AMIABLE (Louis). **Une loge maçonnique d'avant 1789.** 1 v. in-8. 6 fr.

ANDRÉ (L.), docteur ès lettres. **Michel Le Tellier et l'organisation de l'armée monarchique** 1 vol. in-8 (*couronné par l'Institut*). 1906. 14 fr.

— **Deux mémoires inédits de Claude Le Pelletier.** In-8. 1906. 3 fr. 50

ARMINJON (P.), prof. à l'École Khédiviale de Droit du Caire. **L'enseignement, la doctrine et la vie dans les universités musulmanes d'Égypte.** 1 vol. in-8. 1907. 6 fr. 50

ARRÉAT. **Une Éducation intellectuelle.** 1 vol. in-18. 2 fr. 50

— **Journal d'un philosophe.** 1 vol. in-18. 3 fr. 50 (Voy. p. 2 et 6).

***Autour du monde**, par les BOURSIERS DE VOYAGE DE L'UNIVERSITÉ DE PARIS. (*Fondation Albert Kahn*). 1 vol. gr. in-8. 1904. 5 fr.

ASLAN (G.). **La Morale selon Guyau.** 1 vol. in-16. 1906. 2 fr.

ATGER (F.). **Hist. des doctrines du Contrat social.** 1 v. in-8. 1906. 8 fr.

BACHA (E.). **Le Génie de Tacite.** 1 vol. in-18. 4 fr.

BELLANGER (A.), docteur ès lettres. **Les concepts de cause et l'activité intentionnelle de l'esprit.** 1 vol. in-8. 1905. 5 fr.

BENOIST-HANAPPIER (L.) docteur ès lettres. **Le drame naturaliste en Allemagne.** In-8. *Couronné par l'Académie française.* 1905. 7 fr. 50

BERNATH (de). **Cléopâtre.** *Sa vie, son règne.* 1 vol in-8. 1903. 8 fr.
BERTON (H.), docteur en droit. **L'évolution constitutionnelle du second empire.** Doctrines, textes, histoire. 1 fort vol. in-8. 1900. 12 fr.
BOURDEAU (L. ais). **Théorie des sciences.** 2 vol. in 8. 20 fr.
— **La Conquête du monde animal.** In-8. 5 fr
— **La Conquête du monde végétal.** In-8. 1893. 5 fr.
— **L'Histoire et les historiens.** 1 vol. in-8. 7 fr. 60
— * **Histoire de l'alimentation.** 1894. 1 vol. in-8. 5 fr.
BOUTROUX (Em.), de l'Institut. * **De l'Idée de loi naturelle.** in-8. 2 fr. 50.
BRANDON-SALVADOR (Mme). **A travers les moissons.** *Ancien Test. Talmud. Apocryphes. Poètes et moralistes juifs du moyen âge.* In-16. 1903. 4 fr.
BRASSEUR. **La question sociale.** 1 vol. in-8. 1900. 7 fr. 50
— **Psychologie de la force.** 1 vol. in-8. 1907. 3 fr. 75
BROOKS ADAMS. **Loi de la civilisation et de la décadence.** In-8. 7 fr. 50
BROUSSEAU (K.). **Éducation des nègres aux États-Unis.** In-8. 7 fr. 50
BUCHER (Karl). **Études d'histoire et d'économie polit.** In-8. 1901 6 fr.
BUDÉ (E. de). **Les Bonaparte en Suisse.** 1 vol. in-12. 1905. 3 fr. 50
BUNGE (C.-O.). **Psychologie individuelle et sociale.** In-16. 1904. 3 fr.
CANTON (G.). **Napoléon antimilitariste.** 1902. In-16. 3 fr. 50
CARDON (G.). * **La Fondation de l'Université de Douai.** In-8. 10 fr.
CHARRIAUT (H.). **Après la séparation.** In-12. 1905. 3 fr. 50
CLAMAGERAN. **La Réaction économique et la démocratie.** In-18. 1 fr. 25
— **La lutte contre le mal.** 1 vol. in-18. 1897. 3 fr. 50
— **Études politiques, économiques et administr.** in-8. 10 fr.
— **Philosophie religieuse.** *Art et voyages.* 1 vol. in-12. 1904. 3 fr. 50
— **Correspondance (1849-1902).** 1 vol. gr. in-8. 1905. 10 fr.
COLLIGNON (A.). **Diderot** 2e édit. 1907. In-12. 3 fr. 50
COMBARIEU (J.), chargé de cours au Collège de France. * **Les rapports de la musique et de la poésie.** 1 vol. in-8. 1893. 7 fr. 50
Congrès de l'Éducation sociale, Paris 1900. 1 vol. in-8. 1901. 10 fr.
IVe Congrès international de Psychologie, Paris 1900. In-8. 20 fr.
COSTE. **Économie polit. et physiol sociale.** In-18. 3 fr. 50 (V. p. 2 et 7).
COUBERTIN (P. de). **La gymnastique utilitaire.** 2e édit. In-12. 2 fr. 50
DANTU (G.), docteur ès lettres. **Opinions et critiques d'Aristophane sur le mouvement politique et intellectuel à Athènes.** 1 vol. gr. in-8. 1907. 3 fr.
— **L'éducation d'après Platon.** 1 vol. gr. in-8. 1907. 6 fr.
DANY (G.), docteur en droit. * **Les Idées politiques en Pologne à la fin du XVIIIe siècle.** *La Constit. du 3 mai* 1793. In-8. 1901. 6 fr.
DAREL (Th.). **Le peuple-roi.** *Essai de sociologie universaliste.* In-8. 1904. 3 f. 50
DAURIAC. **Croyance et réalité.** 1 vol. in-18. 1889. 3 fr. 50
— **Le Réalisme de Reid.** In-8. 1 fr.
DEFOURNY (M.). **La sociologie positiviste.** *Auguste Comte.* In-8. 1902. 6 fr.
DERAISMES (Mlle Maria). **Œuvres complètes.** 4 vol. Chacun. 3 fr. 50
DESCHAMPS. **Principes de morale sociale.** 1 vol. in-8. 1903. 3 fr. 50
DIGRAN ASSANIAN. **Les principes de l'évolution sociale.** 1 vol. in-8. 1907. 5 fr.
DOLLOT (R.), docteur en droit. **Les origines de la neutralité de la Belgique** (1609-1830). 1 vol. in-8. 1902. 10 fr.
DUBUC (P.). * **Essai sur la méthode en métaphysique.** 1 vol. in-8. 5 fr.
DUGAS (L.). * **L'amitié antique.** 1 vol. in-8. 7 fr. 50
DUNAN. * **Sur les formes a priori de la sensibilité.** 1 vol. in-8. 5 fr.
DUNANT (E.). **Les relations diplomatiques de la France et de la République helvétique** (1798-1803). 1 vol. in-8. 1902. 20 fr.
DUPUY (Paul). **Les fondements de la morale.** In-8. 1900. 5 fr.
— **Méthodes et concepts.** 1 vol. in-8. 1903. 5 fr.
* **Entre Camarades.** par les anciens élèves de l'Université de Paris. *Histoire, littérature, philologie, philosophie.* 1901. In-8. 10 fr.
ESPINAS (A.), de l'Institut. * **Les Origines de la technologie.** in 8. 5 fr.

FERRÈRE (F.). **La situation religieuse de l'Afrique romaine** depuis la fin du IVe siècle jusqu'à l'invasion des Vandales. 1 v. in-8. 1898. 7 fr. 50
Fondation universitaire de Belleville (La). Ch. GIDE. *Travail intellect. et travail manuel;* J BARDOUX. *Prem. efforts et prem. année.* In-16. 1 fr. 50
GELEY (G.). **Les preuves du transformisme.** In-8. 1901. 6 fr.
GILLET (M). **Fondement intellectuel de la morale.** In-8. 3 fr. 75
GIRAUD-TEULON. **Les origines de la papauté.** In-12. 1905. 2 fr.
GOURD, Prof. Univ. de Genève. **Le Phénomene.** 1 vol. in-8. 7 fr. 50
GRÉEF (Guillaume de). **L'évolution des croyances et des doctrines politiques.** In-12. 1895. 4 fr. (V. p. 3 et 8.)
GRIVEAU (M.). **Les Éléments du beau.** In-18. 4 fr. 50
— **La Sphère de beauté,** 1901. 1 vol. in-8. 10 fr.
GUEX (F.), professeur à l'Université de Lausanne. **Histoire de l'instruction et de l'Éducation** In-8 avec gravures, 1906. 6 fr.
GUYAU. **Vers d'un philosophe.** In-18. 3e édit. 3 fr. 50
HALLEUX (J.). **L'Evolutionnisme en morale** (*H. Spencer*). In-12. 3 fr. 50
HALOT (C.). **L'Extrême-Orient.** In-16. 1905. 4 fr.
HARTENBERG (Dr P.). **Sensations païennes.** 1 vol. in-16. 1907. 3 fr.
HOCQUART (E.). **L'Art de juger le caractère des hommes sur leur écriture,** préface de J. CRÉPIEUX-JAMIN. Br. in-8. 1898. 1 fr.
HÖFFDING (H.), prof. à l'Université de Copenhague. **Morale.** *Essai sur les principes théoriques et leur application aux circonstances particulières de la vie,* traduit d'après la 2e éd. allemande par L POITTEVIN, prof. de philos. au Collège de Nantua. 2e édit. 1 vol in-8 1907. 10 fr.
HORVATH, KARDOS et ENDRODI. ***Histoire de la littérature hongroise,** adapté du hongrois par J. KONT. Gr. in-8, avec gr. 1900. 10 fr.
ICARD. **Paradoxes ou vérités.** 1 vol. in-12. 1895. 3 fr. 50
JAMES (W.). **L'Expérience religieuse,** traduit par F. ABAUZIT, agrégé de philosophie. 1 vol. in-8°. 2e éd. 1908. Cour. par l'Acad. française. 10 fr.
— * **Causeries pédagogiques,** trad. par L. PIDOUX, préface de M. PAYOT, recteur de l'Académie d'Aix. 1 vol. in-16. 1907. 2 fr. 50
JANSSENS (E.). **Le néo criticisme de Ch. Renouvier.** In-16. 1904. 3 fr. 50
— **La philosophie et l'apologétique de Pascal.** 1 vol. in-16. 4 fr.
JOURDY (Général). **L'instruction de l'armée française,** de 1815 à 1902. 1 vol. in-16. 1903. 3 fr. 50
JOYAU. **De l'invention dans les arts et dans les sciences.** 1 v. in-8. 5 fr.
— **Essai sur la liberté morale.** 1 vol. in-18. 3 fr. 50
KARPPE (S.), docteur ès lettres. **Les origines et la nature du Zohar,** précédé d'une *Etude sur l'histoire de la Kabbale.* 1901. In-8. 7 fr. 50
KAUFMANN. **La cause finale et son importance.** In-12. 2 fr. 50
KEIM (A) **Notes de la main d'Helvétius,** publiées d'après un manuscrit inédit avec une introduction et des commentaires. 1 v. in-8. 1907. 3 fr.
KINGSFORD (A.) et MAITLAND (E.). **La Voie parfaite ou le Christ ésotérique,** précédé d'une préface d'Edouard SCHURÉ. 1 vol. in-8. 1892 6 fr
KOSTYLEFF. **Évolution dans l'histoire de la philosophie.** In-16. 2 fr. 50
— **Les substituts de l'âme dans la psychologie mod.** In-8. 4 fr.
LABROUE (H.), prof., agrégé d'histoire au Lycée de Toulon. **Le conventionnel Pinet,** d'après ses mémoires inédits Broch. in-8. 1907. 3 fr.
— **Le Club Jacobin de Toulon (1790-1796)** Broch. gr. in-8 1907. 2 fr.
LACOMBE (Cl de). **La maladie contemporaine.** *Examen des principaux problèmes sociaux au point de vue positiviste.* 1 vol. in-8. 1906 3 fr 50
LALANDE (A.), agrégé de philosophie. * **Précis raisonné de morale pratique** par questions et réponses. 1 vol. in-18. 1907. 1 fr.
LANESSAN (de), ancien ministre de la Marine. **Le Programme maritime de 1900-1908.** In-12. 2e éd. 1903. 3 fr. 50
— * **L'éducation de la femme moderne.** 1 vol. in-16. 1907. 3 fr. 50
LASSERRE (A.). **La participation collective des femmes à la Révolution française.** In-8. 1905. 5 fr.

LAVELEYE (Em. de). **De l'avenir des peuples catholiques.** In-8. 25 c.
LAZARD (R.). **Michel Goudchaux (1797-1862)**, ministre des Finances en 1848. Son œuvre et sa vie politique. 1 vol. gr. in-8. 1907. 10 fr.
LEMAIRE (P.). **Le cartésianisme chez les Bénédictins.** In-8. 6 fr. 50
LETAINTURIER (J.). **Le socialisme devant le bon sens** In-18. 1 fr. 50
LEVY (L.-G.), docteur ès lettres. **La famille dans l'antiquité israélite.** 1 vol. in-8. 1905. Couronné par l'Académie française. 5 fr.
LÉVY-SCHNEIDER (L.), professeur à l'Université de Nancy. **Le conventionnel Jeanbon Saint-André** (1749-1813). 1901. 2 vol. in-8. 15 fr.
LICHTENBERGER (A.). **Le socialisme au XVIIIe siècle.** In-8. 7 fr. 50
MABILLEAU (L.). ***Histoire de la philos. atomistique.** In-8. 1895. 12 fr.
MAGNIN (E.). **L'art et l'hypnose.** In-8 avec grav. et pl. 1906. 20 fr.
MAINDRON (Ernest). ***L'Académie des sciences.** In-8 cavalier, 53 grav., portraits, plans. 8 pl. hors texte et 2 autographes. 6 fr.
MANDOUL (J.) **Un homme d'État italien: Joseph de Maistre.** In-8. 8 fr.
MARIÉTAN (J.). **La classification des sciences, d'Aristote à saint Thomas.** 1 vol. in-8. 1901 3 fr.
MATAGRIN. **L'esthétique de Lotze.** 1 vol. in-12. 1900. 2 fr.
MERCIER (Mgr). **Les origines de la psych. contemp.** In-12. 1898. 5 fr.
MILHAUD (G.) ***Le positiv. et le progrès de l'esprit.** In-16 1902. 2 fr. 50
MILLERAND, FAGNOT, STROHL. **La durée légale du travail.** In-12. 2 fr. 50
MODESTOV (B.). ***Introduction à l'Histoire romaine.** *L'ethnologie préhistorique, les influences civilisatrices à l'époque préromaine et les commencements de Rome*, traduit du russe sur MICHEL DELINES. Avant-propos de M. SALOMON REINACH, de l'Institut. 1 vol. in-4 avec 36 planches hors texte et 27 figures dans le texte. 1907. 15 fr.
MONNIER (Marcel). ***Le drame chinois.** 1 vol. in-16. 1900. 2 fr. 50
NEPLUYEFF (N. de). **La confrérie ouvrière et ses écoles**, in-12. 2 fr.
NODET (V.). **Les agnosies, la cécité psychique.** In-8. 1899. 4 fr
NORMAND (Ch.), docteur ès lettres, prof., agrégé d'histoire au lycée Condorcet. **La Bourgeoisie française au XVIIe siècle.** *La vie publique. Les idées et les actions politiques* (1604-1661) Études sociales 1 vol. gr. in-8, avec 8 pl. hors texte. 1907. 12 fr.
NOVICOW (J.). **La Question d'Alsace-Lorraine.** In-8. 1 fr. (V. p. 4, 10 et 19.
— **La Fédération de l'Europe.** 1 vol. in-18. 2e édit. 1901. 3 fr. 50
— **L'affranchissement de la femme.** 1 vol. in-16. 1903. 3 fr.
PARIS (Comte de). **Les Associations ouvrières en Angleterre** (Trades-unions). 1 vol. in-18. 7e édit. 1 fr. — Édition sur papier fort. 2 fr. 50
PARISET (G.), professeur à l'Université de Nancy. **La Revue germanique de Dollfus et Nefftzer** In-8. 1906. 2 fr.
PAUL-BONCOUR (J.). **Le fédéralisme économique**, préf. de WALDECK-ROUSSEAU. 1 vol. in-8. 2e édition. 1901. 6 fr.
PAULHAN (Fr.). **Le Nouveau mysticisme** 1 vol in-18. 2 fr. 50
PELLETAN (Eugène). ***La Naissance d'une ville** (Royan). In-18. 2 fr
— ***Jarousseau le pasteur du désert.** 1 vol. in-18. 2 fr.
— ***Un Roi philosophe.** *Frédéric le Grand.* In-18. 3 fr 50
— **Droits de l'homme.** In-16. 3 fr. 50
— **Profession de foi du XIXe siècle.** In-16. 3 fr. 50
PÉREZ (Bernard). **Mes deux chats** In-12, 2e édition. 1 fr. 50
— **Jacotot et sa Méthode d'émancipation intellect.** In-18. 3 fr.
— **Dictionnaire abrégé de philosophie.** 1893 in-12. 1 fr. 50 (V. p. 10).
PHILBERT (Louis). **Le Rire.** In-8. (Cour. par l'Académie française.) 7 fr. 50
PHILIPPE (J.) **Lucrèce dans la théologie chrétienne.** In-8. 2 fr. 50
PIAT (C.). **L'Intellect actif.** 1 vol. in-8. 4 fr.
— **L'Idée ou critique du Kantisme.** 2e édition 1901. 1 vol. in-8 6 fr
— **De la croyance en Dieu.** 1 vol in-18. 1907. 3 fr. 50
PICARD (Ch.). **Sémites et Aryens** (1893). In-18. 1 fr. 50

PICTET (Raoul). **Étude critique du matérialisme et du spiritualisme par la physique expérimentale.** 1 vol. gr. in-8. 10 fr.

PILASTRE (E.). **Vie et caractère de Madame de Maintenon**, d'après les œuvres du duc de Saint-Simon et des documents anciens ou récents, avec une introduction et des notes. 1 vol. in-8, avec portraits, vues et autographe. 1907. 5 fr.

PINLOCHE (A.), professeur hon^re de l'Univ. de Lille. ***Pestalozzi et l'éducation populaire moderne.** In-16. 1902. (*Cour. par l'Institut.*) 2 fr. 50

POEY. **Littré et Auguste Comte.** 1 vol. in-18. 3 fr. 50

PRAT (Louis), docteur ès lettres. **Le mystère de Platon.** in-8. 4 fr.

— **L'Art et la beauté.** 1 vol. in-8. 1903. 5 fr.

Protection légale des travailleurs (La). (1re, 2e et 3e séries), 3 vol. in-12. 1re et 3e séries 3 fr. 50, 2e série. 2 fr. 50

REGNAUD (P.). **Origine des idées et science du langage.** In-12. 1 fr. 50

RENOUVIER, de l'Inst. **Uchronie.** *Utopie dans l'Histoire.* 2e éd. 1901. In-8. 7 50

ROBERTY (J.-E.) **Auguste Bouvier,** pasteur et théologien protestant. 1826-1893. 1 fort vol. in-12. 1901. 3 fr. 50

ROISEL. **Chronologie des temps préhistoriques.** In-12. 1900. 1 fr.

ROTT (Ed.). **La représentation diplomatique de la France auprès des cantons suisses confédérés.** T. I (1498-1559). 12 fr. — T II (1559-1610). 15 fr. — T. III (1610-1626). 20 fr. (*Récompensé par l'Institut.*)

SABATIER (C.). **Le Duplicisme humain.** 1 vol. in-18. 1906. 2 fr. 50

SAUSSURE (L. de). **Psychol. de la colonisation franç.** In-12. 3 fr. 50

SAYOUS (E.). ***Histoire des Hongrois.** 2e édit. ill. Gr. in-8. 1900. 15 fr.

SCHILLER (Études sur), par MM. SCHMIDT, FAUCONNET, ANDLER, XAVIER LÉON, SPENLÉ, BALDENSPERGER, DRESCH, TIBAL, EHRHARD, Mme TALAYRACH D'ECKARDT, H. LICHTENBERGER, A. LÉVY. In-8. 1906. 4 fr.

SCHINZ. **Problème de la tragédie en Allemagne.** In-8. 1903. 1 fr. 25

SECRETAN (H.). **La Société et la morale.** 1 vol. in-12. 1897. 3 fr. 50

SEIPPEL (P.), professeur à l'École polytechnique de Zurich. **Les deux Frances et leurs origines historiques.** 1 vol. in 8. 1906. 7 fr. 50

SIGOGNE (E.). **Socialisme et monarchie.** In-16. 1906. 2 fr. 50

SKARZYNSKI (L.). ***Le progrès social à la fin du XIXe siècle.** Préface de M. LÉON BOURGEOIS. 1901. 1 vol in-12. 4 fr. 50

SOREL (Albert), de l'Acad. franç. **Traité de Paris de 1815.** In-8 4 fr. 50

TARDE (G.), de l'Institut. **Fragments d'histoire future.** In-8. 5 fr.

VALENTINO (D^r Ch.). **Notes sur l'Inde.** In-16 1906. 4 fr.

VAN BIERVLIET (J.-J.). **Psychologie humaine.** 1 vol. in-8. 8 fr.

— **La Mémoire.** Br. in-8. 1893. 2 fr.

— **Etudes de psychologie** 1 vol. in-8. 1901. 4 fr.

— **Causeries psychologiques.** 2 vol. in-8. Chacun. 3 fr.

— **Esquisse d'une éducation de la mémoire.** 1904. In-16. 2 fr.

VAN OVERBERGH **La réforme de l'enseignement.** 2 vol. 1906. 10 fr.

VERMALE (F.). **La répartition des biens ecclésiastiques nationalisés dans le département du Rhône.** In-8. 1906. 2 fr. 50

VITALIS. **Correspondance polit. de Dominique de Gabre.** In-8. 12 fr. 50

WYLM (D^r). **La morale sexuelle.** 1 vol. in-8. 1907. 5 fr.

ZAPLETAL. **Le récit de la création dans la Genèse.** In-8. 3 fr. 50

ZOLLA (D.). **Les questions agricoles.** 1894 (1re série). Vol. in-12. 3 fr. 50

TABLE ALPHABÉTIQUE DES AUTEURS

Alaux 2, 26
Allier 2, 16
Amiel 26
Aristote 12
Arnaud 24
Arréat 2, 6, 26
Asian 2, 26
Aubry 6
Auerbach 18
Bacon 13
Bagehot 23
Barzelotti 2, 26
Barbeyrac 6
Bardoux 6, 28
Barthélemy St-Hilaire 6, 12
Barzel 12
Bazzoni 6
Bayet 2, 6
Bazaillas 6
Beaulavon 24
Bellaire 2, 13, 19
Bellanger 14
Belot 15
Benoist-Hanappier 26
Bernard (V.) 18
Bernard 2, 6
Bernard (A.) 17
Bernard 27
Bernard 23
Bertrand 2, 7, 24, 25
Bernard (Louis) 17, 19
Bernard 24
Bernard 6
Bernard 2
Boirac 6, 7
Boiteau 16
Bonnet 18
Bonnier 16
Bonnier 19
Bonnier 16
Bonnier 2
Bonnier 2
Bouché 2, 6, 7, 15
Bourdeau (J.) 2, 14
Bourdeau (L.) 7, 25, 27
Bourdon 7
Bourgeois (E.) 21
Bouvier 18
Boutroux (E.) 2, 7, 27
Bouvier 26
Brandon-Salvador 27
Brandenburg 7
Brochard 27
Brun 7
Brunet 14
Brochard 7
Brown 22
Brooks Adams 27
Brunschvicg 2, 7, 13
Bucher 27
Budé 27
Bureau 17
Caillemer 13
Caix de St-Aymour 21
Calvet 14
Cantonnet 24
Canton 27
Cardon 27
Carnot 16
Carra de Vaux 15
Carrau 7
Castelnau 24
Cazault 20
Chassinat (C.) 26
Cledat 7
Chaudonne 15
Chauvin 27
Chauvin Bastian 23, 24
Chauvin 15
Chauvin (A.) 6
Chamberlan 27
Clay 7
Coignet 2
Colsenet 25
Comte 27
Comte 7
Combarieu 27
Combes de Lestrade 18
Constantin 23, 25
Cooke 23
Cordier 18, 19
Cournot 7
Costantin 25
Coste 2, 7, 27
Coste 25
Coutelaine 14
Couturat 27
Couturat 14, 19
Couvreur 14
Couvreur 14
Couturat 7, 12
Crépieux-Jamin 7
Cresson 3, 7, 13
Dacier 18
Darlu 18
Damiron 13
Dastre 27
Danville 3
Dany 27
Darel 27
Dauriac 24
Dauriac 3, 7, 27
Dazzi 20
Deberle 19
Delacroix 6, 14
De la Grasserie 7
Delbos 7, 13
Delbet 17, 19
Delvolve 7
Delvolve 3, 7
Demeny 25
Demoor 25
Depasse 19
Derousmes 27
Dermenghem 2
Deschamps 27
Desdemaine 7
Desjardins 16
Desmarais 27
Dick May 15
Dreyfus Aslanian 27
Delacroix 14
Dessinger 16
Dollet 27
Domet de Vorges 14
Dragomanesco 7
Draper 23
Dreyfus 24
Dreyfus Brisac 13
Driault 16, 18, 19
Droz 13
Dubuc 27
Duboux 15
Dufour (Médéric) 12
Dugas 3, 27
Dugas 2
Du Marousseau 15
Dumas (G.) 3, 7, 22
Dumas 24
Dumas 13
Dumoulin 16
Dunan 3, 27
Dunant (E.) 27
Duprat 3, 7
Duproix 7, 13
Dupuy 25
Dupuis (Charles) 3, 7
Durkheim 3, 7
Dwelshauvers 6
Eager 8
Eichthal (d') 3, 19
Elias Stevens 19
Encausse 3
Endrich 28
Espinas 6
Espinas 13
Espinas 3, 8, 27
Evellin (F.) 8
Fabre (J.) 12
Fabre (P.) 19
Fagnot 29
Faivre 3
Farges 21
Favre (Mme J.) 12
Fouillée 3, 24
Ferrero 28
Ferrero 8, 10
Ferri (Enrico) 3, 8
Ferri (L.) 8
Fierens-Gevaert 3
Figard 13
Finot 8
Fouillée 3
Fonsegrive 3, 8
Foucault 8
Fouillée 3, 8, 12
Fournière 3, 8, 15
Fouillée 28
Fouquet 8
Gaillard 17, 18
Gassman 17
Garnier 25
Garofalo 8
Gauckler 3
Gedroy 21
Gérey 3, 28
Gérée 25
Gérard-Varet 8
Gide 28
Gillet 28
Girard-Teulon 28
Grey 8
Gobbot 3, 8
Godfernaux 3
Gomperz 16
Gomperz 12
Gory 8
Gourd 28
Gouin R. 13
Grasset 3, 6, 8, 25
Greef (de) 3, 8, 28
Griveau 28
Gross 8
Grosse 25
Gueroult 19
Guex 28
Guillaud 18
Guignet 25
Guirand 20
Gurney 8
Guyau 3, 8, 12, 28
Guyot H. 12
Guyot (R.). Voyez Tlénard.
Guyot (Y.) 16
Halévy (Elie) 8, 12
Halleux 28
Hamelin 6, 12
Hannequin 6, 8
Hanotaux 21
Hartenberg 6, 28
Hartmann (E. de) 3
Hatzfeld 12, 14
Hauser 15
Hauvette 20
Hebert 8
Hegel 13
Helmholtz 23, 24
Hemon 9
Henry (Victor) 20
Herbart 14
Herbert Spencer. Voy. Spencer
Herckenrath 3
Herth 9
Hocquart 26
Höffding 6, 9, 28
Hoffmann de Bernicaire 21
Horvath 28
Huxley 24
Icard 28
Iolowicz et Stefanowska 6
Isambert 9, 16
Izoulet 9
Jaccard 25
Jacoby 9
Jaell 3
James 3, 28
Janet (Paul) 3, 9, 12
Janet (Pierre) 9, 22
Janssens 28
Jankelewitch 3
Jastrow 6
Jaurès 9
Javal 25
Joly (H.) 14
Jourdy 28
Joyau 28
Kant 13
Kardos 28
Karppe 9, 28
Kauffmann 28
Kaulich 21
Kozak 9, 28
Kingsford 26
Kostylell 28
Krantz 12
Labroue 28
Lachelier 3
Lacombe 9
Lacombe (de) 28
Lafaye 20
Lafontaine (A.) 12
Lagrange 24
Laisant 3
Lalande 9, 28
Lalo (Ch.) 6
Latoy 25
Latoy (L.) 14
Lampérière 3
Landry 3, 9
Lanessan (de) 6, 9, 15, 17, 24, 25, 28
Lang 9
Lange 3
Langlois 20
Lanson 20
Lapie 4, 9, 17
Lasch 10
Lasserre 28
Lauzel 4, 17
Lauvrière 9
Laveleye (de) 9, 19, 29
Lazard R. 29
Leblond (M.-A.) 17
Lebon (A.) 21
Le Bon (G.) 4, 9
Lechalas 4, 9
Lechartier 9
Leclerc 9, 26
Le Dantec 4, 9, 25
Lefèvre 4, 19
Lefèvre-Pontalis 21
Lemaître 29
Leon Xavier 9
Léonardon 14, 21
Leroy (Bernard) 9
Letainturier 29
Levy (A.) 9, 13
Lévy-Bruhl 9, 13
Lévy (L.-G.) 29
Lévy-Schneider 29
Liard 4, 9, 12
Lichtenberger (A.) 19, 29
Lichtenberger (H.) 4, 9
Lodge (O.) 4
Loeb 23
Lombard 20
Lombroso 4, 9, 10
Lubac 10
Lubbock 4, 24

Luchaire ... 20
Luquet ... 10
Lyon (Georges) ... 4, 10
Mabilleau ... 29
Magnin ... 29
Maindron ... 29
Malapert ... 10
Malmejac ... 25
Mandoul ... 29
Mantegazza ... 24
Marguery ... 4
Marietan ... 29
Marion ... 10
Martin-Chabot ... 20
Martin (F.) ... 10
Martin (J.) ... 14
Massard ... 25
Matagrin ... 29
Mathiez ... 17
Matter ... 18, 19
Maudsley ... 23
Maurion ... 4, 14
Maxwell ... 10
Mercier (Mgr) ... 29
Metin ... 15, 17, 18
Meunier (Stan.) ... 25
Meyer (de) ... 24
Meyerson (E.) ... 6
Milhaud (E.) ... 18
Milhaud (G.) ... 4, 12, 29
Mill. Voy. Stuart Mill.
Millerand ... 29
Modestov ... 29
Molinari (G. de) ... 22
Monnier ... 17
Monnier ... 29
Monod (G.) ... 22
Monteil ... 19
Morel-Fatio ... 21
Morin (Jean) ... 26
Mortillet (de) ... 25
Mosso ... 4, 25
Muller (Max) ... 10
Murisier ... 4
Myers ... 8, 19
Naville (A.) ... 4
Naville (Ernest) ... 10
Nayrac ... 10
Nepluvell ... 29
Niewenglowski ... 23
Nodet ... 29
Noël (E.) ... 13
Noel (L.) ... 17
Nordau (Max) ... 4, 10
Normand (Ch.) ... 29
Norman Lockyer ... 25
Novicow ... 4, 10, 19, 29
Oldenberg ... 10
Olle-Laprune ... 13
Ossip-Lourié ... 2, 4, 10
Ouvré ... 10, 12
Palante ... 4, 10
Papus ... 3
Paris (Cte de) ... 29
Parisot ... 29
Paul-Boncour (J.) ... 4, 29
Paul Louis ... 19
Paulhan ... 4, 10, 29
Payot ... 10
Pellet ... 17
Pelletan ... 29
Penjon ... 19
Pérès ... 10
Perez (Bernard) ... 10, 29
Perrier ... 24
Pettigrew ... 23
Philbert ... 29
Philippe (J.) ... 4, 29
Piat ... 10, 13, 14, 26, 29
Picard (Ch.) ... 29
Picavet ... 10, 12, 13
Pictet ... 30
Piderit ... 10
Pilastre (E.) ... 30
Pillon ... 4, 6, 10
Pinloche ... 14, 19, 30
Pioger ... 4
Piolet ... 17
Piriou ... 18
Pirro ... 14
Plantet ... 21
Platon ... 12
Podmore ... 8
Poey ... 30
Prat ... 10, 30
Preyer ... 10
Proal ... 4
Puech ... 20
Quatrefages (de) ... 23, 25
Queyrat ... 4
Ragot ... 4
Rambaud (A.) ... 21
Rauh ... 10
Recejac ... 10
Recouly ... 18
Regnaud ... 4, 30
Reinach (J.) ... 19, 21
Renard ... 5, 10
Renouvier ... 6, 10, 11, 30
Revault d'Allonnes ... 6
Réville ... 5
Rey (A.) ... 5, 11
Reynald ... 18
Ribéry ... 11
Ribot (Th.) ... 5, 11, 22
Ricardou ... 11
Richard ... 5, 11
Richet ... 5, 24
Riemann ... 11
Rignano ... 11
Ritter (W.) ... 14
Rivaud ... 11, 13
Roberty (de) ... 5, 6, 11, 24
Robertv ... 30
Robin (L.) ... 12
Roché ... 25
Rodier ... 12
Rodocanachi ... 18
Rœhrich (E.) ... 5
Rogues de Fursac (J.) ... 5
Roisel ... 5, 30
Romanes ... 11, 24
Rood ... 24
Rott ... 30
Rousseau (J.-J.) ... 13
Roussel-Despierres (Fr.) ... 5, 11
Russell ... 6, 12
Ruyssen ... 11, 14
Rzewuski ... 2
Sabatier (G.) ... 30
Sabatier (A.) ... 11
Saigey ... 11, 13
Saint-Paul ... 11
Saleilles ... 15
Sanz y Escartin ... 11
Saussure ... 30
Sayous ... 30
Scheffer ... 17, 18
Schelling ... 13
Schinz ... 30
Schmidt ... 23, 24
Schmidt (Ch.) ... 15
Schopenhauer ... 2, 5, 11
Schutzenberger ... 23
Séailles ... 11
Secchi ... 24
Secrétan (H.) ... 30
Seignobos ... 15
Seippel ... 30
Sighele ... 11
Sigogne ... 30
Silvestre ... 17
Skarzynski ... 30
Socrate ... 12
Sorier ... 5, 11
Sorel (A.) ... 12, 21, 30
Sorin ... 18
Souriau ... 5, 11
Spencer ... 3, 9, 23, 24
Spinoza ... 12
Spuller ... 17, 19
Staffer ... 11
Stallo ... 24
Starcke ... 24
Stefanowska. Voy. Io-teyko
Stein ... 11
Stourm ... 17
Strauss ... 15
Strothl ... 29
Strowski ... 14
Stuart Mill ... 5, 11
Sully (James) ... 11, 24
Sully Prudhomme ... 5, 11
Swarte (de) ... 12
Swift ... 5
Sybel (H. de) ... 16
Tannery ... 12
Tanon ... 5
Tarde ... 5, 11, 15, 30
Tardieu (E.) ... 11
Tardieu (A.) ... 16
Taussat (J.) ... 2
Tausserat-Radel ... 21
Tchernoff ... 17
Thamin ... 5
Thenard et Guyot ... 16
Thomas (A.) ... 20
Thomas (P.-F.) 5, 11, 12, 26
Thurston ... 24
Tissié ... 5
Topinard ... 24
Trouessart ... 24
Turmann ... 15
Turot ... 15
Tyndall ... 23
Vacherot ... 14
Valentino ... 30
Vallaux ... 17
Van Beneden ... 23
Van Biervliet ... 26, 30
Vandervelde ... 15, 25
Van Overbergh ... 30
Vermale ... 30
Véra ... 13
Véron ... 18
Viallate ... 14, 16, 19, 22
Vidal de la Blache ... 20
Vie politique ... 16
Vignon ... 17
Vitaus ... 30
Vives (H. de) ... 23
Waddington ... 21
Wahl ... 17
Wawnbaum ... 11
Weber ... 11
Weill (G.) ... 17
Welschinger ... 14
Whitney ... 23
Wulff (de) ... 12, 13
Wundt ... 5
Wurtz ... 24
Wylm ... 30
Zapletal ... 30
Zeller ... 5
Zevort ... 17
Ziegler ... 5
Zivy ... 20
Zolla ... 30

TABLE DES AUTEURS ÉTUDIÉS

Adhéroni ... 21
Aristophane ... 27
Aristote ... 12, 14, 26, 29
Anselme (Saint) ... 14
Augustin (Saint) ... 14
Avicenne ... 14
Bach ... 14
Bacon ... 13
Barthélemy ... 21
Baur (Christian) ... 5
Bayle (P.) ... 7
Beethoven ... 14
Beguelin (N. de) ... 13
Bernadotte ... 18
Bismarck ... 14, 16, 18
Bonaparte ... 18
Bouvier (Aug.) ... 30
Cambon ... 16
César Franck ... 14
Chamberlain ... 14
Comte (Aug.) 5, 6, 7, 9, 11, 26, 30
Condorcet ... 16
Cousin ... 2
Darwin ... 4, 24, 25
Descartes ... 9, 12, 20
Diderot ... 27
Disraeli ... 14
Epicure ... 12
Erasme ... 13
Fernel (Jean) ... 13
Feuerbach ... 9, 13
Fichte ... 7, 9, 13
Gassendi ... 13
Gazali ... 14
Godwin ... 13
Goujon ... 17
Guyau ... 8, 26, 27
Hegel ... 13
Heine ... 9
Helvetius ... 9, 26
Herbart ... 14, 19
Hobbes ... 4
Horace ... 20
Hume ... 9
Ibsen ... 4
Jacobi ... 9, 13
Kant ... 3, 7, 8, 11, 13, 14
Lamarck ... 4
Lamb (Charles) ... 20
Lamennais ... 3
Lavoisier ... 24
Leibniz ... 9, 12
Leroux (Pierre) ... 11
Littré ... 26, 30
Lotz ... 29
Lucrèce ... 20
Maine de Biran ... 14
Maistre (J. de) ... 29
Malebranche ... 13, 14
Mendelssohn ... 14
Montaigne ... 14
Moussorgsky ... 14
Napoléon ... 16, 27
Newton ... 6
Nietzsche ... 4, 5, 8
Okoubo ... 14
Ovide ... 20
Palestrina ... 14
Pascal ... 11, 13, 14, 18
Pestalozzi ... 30
Philon ... 12, 14
Pythagore ... 26
Platon ... 12, 14, 26, 30
Plotin ... 12
Poë ... 9
Prim ... 14
Rameau ... 14
Reid ... 27
Renan ... 2
Renouvier ... 11, 28
Saint-Simon ... 7
Schiller ... 14, 30
Schopenhauer ... 5
Secrétan ... 4
Smetana ... 14
Straton de Lampsaque ... 12
Simonide ... 20
Socrate ... 13, 14
Spencer (Herbert) ... 7
Spinoza ... 7, 11, 12, 14
Stuart Mill ... 9
Sully Prudhomme ... 9
Tacite ... 27
Taine ... 6, 9, 24
Tatien ... 20
Thomas (Saint) ... 29
Tibulle ... 20
Tolstoï ... 4
Voltaire ... 13
Wagner (Richard) ... 9

8201. — Imp. Motteroz et Martinet, rue Saint-Benoît, 7, Paris.

6 p

96285 Educ Teach

Author Croiset et autres

Title Enseignement et Démocratie

University of Toronto
Library

DO NOT
REMOVE
THE
CARD
FROM
THIS
POCKET

Acme Library Card Pocket
Under Pat. "Ref. Index File"
Made by LIBRARY BUREAU